الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن

إعداد

ماهر علي عبابنة

إشراف

الأستاذ الدكتور أحمد أحمد عواد

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في (التربية الخاصة)

كليـــــة العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربيـــة

2010م-1431هـ

التفويض

أنا **ماهر علي سالم عبابنه** أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم : ماهر علي سالم عبابنه

التوقيع :

التاريخ : 18 /2010/7

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير للطالب: **ماهر علي ســالم عبابنــه** بتــاريخ: 13 / 6 / 2010

وعنوانها" الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبــة ذوي عــسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن"

وقد أجيزت بتاريخ: 18 / 7 / 2010.

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الاستاذ الدكتور **شذى العجيلي**	رئيساً	....
الاستاذ الدكتور احمد احمد عواد	عضواً ومشرفاً	....
الدكتور محمد صالح الامام	عضواً	....

الشكر والتقدير

الحمد لله و كفى، والصلاة والسلام على النبي المصطفى، أحمد الله العلي الكريم الذي علّم الإنسان ما لم يعلم على أن يسر إتمام هذا البحث.

وأتوجه في هذا المقام بخالص الشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور أحمد عواد لما قدّمه من معلومات علمية قيمّة، ونصائح قويمة، وتوجيهات سديدة، ومناقشة مفيدة وحلول متعددة للمشاكل التي تنُّم عن خبرة عميقة ومعرفة دقيقة، أسهمت في خروج هذا البحث بهذه الصورة.

واقدم جزيل شكري وعظيم تقديري الى الأستاذة الفاضلة شذى العجيلي والدكتور محمد الامام اعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة رسالة الماجستير وعلى ارائهم السديدة التي أضفت اليها الدقة وزادتها قوة.

وأتوجه بالشكر والتقدير أيضاً إلى لجنة المحكمين الذين لم يبخلوا عليَّ بوقتهم وجهدهم وإبداء آرائهم وملاحظاتهم القيَّمة.

الاهداء

أهدي هذا الإنجاز العلمي الى زوجتي الحبيبة وإلى إبنتي الغالية(لمار) الذي جاء هذا الإنجاز على حساب وقتي معهم وإلى اخي العزيز ابو علي وأخواني وأخواتي وإلى روح أمي وأبي رحمهم الله وإلى أصدقائي الأعزاء وإلى الذين شجعوني على إتمام هذا العمل وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور أحمد أحمد عواد وإلى كل العاملين في مجال صعوبات التعلم على أن يجدوا في هذا العمل وسيلة لرسم الابتسامة على وجوه الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
التفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
الشكر والتقدير	د
الإهداء	هـ
فهرس المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ي
الملخص باللغة العربية	ك
الملخص باللغة الانجليزية	م
الفصل الاول: مشكلة الدراسة واهميتها	1
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	6
عناصر مشكلة الدراسة	6
أهمية الدراسة	7
التعريفات النظرية والإجرائية:	8
محددات الدراسة:	9
الفصل الثاني: الأدب النظري و الدراسات ذات الصلة	10
أولا: الإطار النظري	11
مفهوم مهارة الوعي الصوتي	12
أهمية مهارة الوعي الصوتي	15
مهارات القراءة	16
دور العمليات الصوتية في عسرالقراءة	18
طريقة تقييم مهارات الوعي الصوتي	20
الطرق الصوتية في القراءة	23
تطور مهارة الوعي الصوتي	23
مبادئ الترتيب الهجائي	30

الصفحة	الموضوع
31	انماط صعوبات التهجئة
32	العوامل المؤدية الى صعوبات التهجئة
33	عُسر القراءة :
33	مفهوم عُسر القراءة
34	تطور أبحاث عُسر القراءة
38	أعراض عُسر القراءة
40	التشخيص لعُسر القراءة :
43	الحالات التي تحدث غالباً مع عُسر القراءة
45	حالات متفاقمة من عُسر القراءة
46	الأعراض المميزة لحالات العسر القرائي
49	العلاقة بين الوعي الصوتي وعسر القراءة
52	ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة
52	الدراسات العربية
55	الدراسات الاجنبية
59	التعقيب على الدراسات السابقة
60	**الفصل الثالث الطريقة و الإجراءات**
61	الطريقة والإجراءات
61	منهج الدراسة
61	مجتمع الدراسة :
62	أفراد الدراسة
63	أدوات الدراسة
63	مقياس مهارات الوعي الصوتي
65	الشروط السكومترية للإختبار
72	اختبار التهجئة
74	اختبار القراءة
76	إجراءات الدراسة
77	متغيرات الدراسة:

الموضوع	الصفحة
المعالجات الاحصائية:	77
الفصل الرابع عرض النتائج	78
نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الاول	79
نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني	83
نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث	85
نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع	87
الفصل الخامس مناقشة النتائج	88
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول	89
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	91
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	92
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	94
التوصيات	95
المراجع العربية	96
المراجع الاجنبية	98
الملاحق	101

قائمة الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس والصف.	62
2	جدول أنواع المقاطع وطريقة الحذف	67
3	ثبات اختبار معالجة الأصوات المقنن بطريقة الفا كرونباخ	71
4	معاملات الثبات لاختبار الوعي الصوتي.	72
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الوعي الصوتي (حذف المقاطع، التسمية السريعة للحروف، دقة الكلمات) لدى طلبة المرحلة الأساسية تبعا لمتغيرات الحالة، والجنس، والصف.	80
6	تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الحالة، والجنس، والصف على مهارات الوعي الصوتي (حذف المقاطع، التسمية السريعة للحروف، دقة الكلمات) لدى طلبة المرحلة الأساسية	82
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية تبعا لمتغيرات الحالة، والجنس، والصف الدرسي والمتضمنة في الاختبار التحصيلي في القراءة.	83
8	تحليل التباين الثلاثي لأثر الحالة، والجنس، والصف على مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية.	84
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التهجي لدى طلبة المرحلة الأساسية لدى طلبة الصفين المرحلة الأساسية تبعا لمتغيرات الحالة، والجنس، والصف.	85
10	تحليل التباين الثلاثي لأثر الحالة، والجنس، والصف، على مهارات التهجي لدى طلبة المرحلة الأساسية لدى طلبة المرحلة الأساسية.	86
11	معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مهارات الوعي الصوتي وعسر القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي عسر القراءة والعينة ككل.	87

قائمة الملاحق

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	طلب استخدام مهارات الوعي الصوتي	102
2	اختبار العمليات الصوتية	103
3	قائمة السادة المحكمين	112
4	اختبار التهجئة	113
5	اختبار تحصيلي في مهارات القراءة للصفين الثاني والثالث.	117

الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن

إعداد

ماهر علي عبابنة

إشراف

الأستاذ الدكتور أحمد أحمد عواد

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة ببين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الاساسية في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من(260) طالباً وطالبة منهم(200) طالبٍ وطالبة من الطلبة العاديين و(60) طالباً وطالبة من ذوي عسر القراءة وجميعهم من طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسي، ولأغراض الدراسة طبق عليهم مقياس العمليات الصوتية والذي أعده البحيري وآخرون (2010) واختير منه ثلاثة اختبارات فقط وهي الخاصة بمهارات الوعي الصوتي (حذف المقاطع، التسمية السريعة للحروف، ودقة قراءة الكلمات)، كما طبق عليهم أيضاً اختبارالتهجئةواختبار تحصيلي في مهارات القراءة (إعداد الباحث)، وتم التأكد من معاملات الصدق والثبات لأدوات الدراسة وقد أسفر التحليل الاحصائي للبيانات عن النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مهارات الوعي الصوتي (حذف المقاطع، التسمية السريعة للحروف، دقة قراءة الكلمات) بين العديين وذوي عسر القراءة ، وجاءت الفروق لصالح الطلبة العاديين.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مهـــارات الـــوعي الصوتي (حذف المقاطع، التسمية السريعة للحروف، دقة قراءة الكلمات) تعــزى إلـــى متغيــر الجنس.

– وجود فروق دالة احصائيا في مهارة التسمية السريعة للحروف فيما بين الطلبة العاديين وذوي عسر القراءة وفقاً إلى متغير الصف الدراسي، وكانت الفروق لصالح طلبة الثالث الاساسي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) في مهارات القراءة تعــزى لأثــر الحالـــة، وجاءت الفروق لصالح العاديين، ومتغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الاناث، ومتغير الصف وجاءت الفروق لصالح طلبة الصف الثالث.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) في مهارات التهجئة تعزى إلى أثر الحالـــة، وجاءت الفروق لصالح الطلبة العاديين، والصف لصالح طلبة الصف الثالث، في حين لم تظهر فروق عند إلى متغير الجنس.

– وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مهارات الوعي الصوتي وعسر القراءة عنـــد العينـــة ككلاي كلما تزيد مهارات الوعي الصوتي يقل عسر القراءة.

The Differences in the Phonological Awareness Skills Embedded in Spelling among Students with Dyslexia and Other Normal Students in the Basic Stage in Jordan

Prepared by:
Maher Ali Ababneh
Supervision:
Prof. Dr. Ahmed Ahmed Awad

Abstract

The objective of the study was to indentify differences in phonological awareness skills in spelling between dyslexia students and their counterparts at the basic stage in Jordan.
The sample of the study consisted of 200 second and third grade male and female students (60 dyslexia students and 140 normal students). To realize the objective of the study, the researcher used phonological processes measurement developed by AL Behairi et al. (2010). Three tests were selected from the measurement (eliminating syllabus, speed naming and word reading accuracy). Furthermore, an achievement test developed by the researcher was administrated to the sample of the study. Reliability and validity for the instrument of the study were obtained. Data analysis revealed:

- Significant differences at (α =0.05) were found between dyslexia students and normal students in phonological awareness skills (eliminating syllabus, speed naming and word reading accuracy), in favor of normal students.
- No significant differences at (α =0.05) were found between dyslexia students and normal students in phonological awareness skills (eliminating syllabus, speed naming and word reading accuracy).
- Significant differences at (α =0.05) were found in speed naming between dyslexia students and normal students due to grade level, in favor of the third grade students.
- Significant differences at (α =0.05) were found in reading skills between dyslexia students and normal students due to dyslexia state , they were in favor of normal students, as for gender they were in favor of females. They were also in favor of third grade students, due to grade level.
- Significant differences at (α =0.05)were found in spelling skills between dyslexia students and normal students due to dyslexia state,

they were in favor of normal students, as for grade level, they were in favor of third grade students, while no gender significant differences were found.

- A significant correlation was found between phonological awareness skills and reading skills for all the study subjects (dyslexia and normal).

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة :

تعتبر القراءة من مجالات النشاط اللغوي المتميز في حياة الإنسان إذ تعد وسيلة اتصال هامة ، فهي نافذة يطل من خلالها الفرد على المعارف والثقافات المتنوعة ، وعامل هام في تطور شخصيته كما أنها وسيلة من وسائل الرقي و النمو الاجتماعي و العلمي . فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته وينمي فكره، وعواطفه، ويثري خبراته بما تزوده من أفكار، وأراء، وخبرات وعن طريقها ينطلق الفرد في التعليم المستمر الذي أضحى ضرورة لمواكبة التطور العلمي و الفني والتكيف الشخصي للمتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية، فهي أساس التعليم بمعناه : الواسع ، كما أنها من ابرز الدعائم التي يقوم عليها بناء عملية التعلم و التعليم

و بالنظر إلى واقع الحياة المدرسية في جميع مراحلها يلاحظ أن القراءة إحدى الدعائم الرئيسة التي تقوم عليها، وأنها من بين الشروط الأساسية للنجاح فيها ، ولاغرو في ذلك فمعظم المواد التي تدرس في المدرسة إنما تقدم إلى التلاميذ في صيغة مكتوبة،ومن ثم فإن القدرة على القراءة السريعة الفعالة من أهم الأدوات التي تعين على التحصيل الدراسي (الراشد،2001).

وتعد القراءة من اهم المهارات الاساسية الإنسانية التي يؤديها الإنسان، وجميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يواجهون صعوبات في القراءة، مما يترتب عليه مشاكل أخرى في باقي المواد الدراسية التي تعتمد أصلا على القراءة، وتشير الدراسات إلى خروج طالب من بين كل ثلاثة طلاب من المدرسة الثانوية في الولايات المتحدة بسبب ضعف تحصيلهم الدراسي (Learner,2003) .

ونظرًا لكون القراءة مهارة معقدة فهي مبنية على إتقان عمليتين رئيستين هما:

1- الترميز: أي التعرف على الحروف.(الصوت)

2- الاستيعاب: الذي يتطلب طرقًا معرفية وتفاعلاً مع الخبرات الذاتية للقارئ واستخلاص النتائج من خلال النص وإيجاد العلاقات. وفيما يتعلق بالطلبة ذوي صعوبات القراءة فإن مشكلتهم الأولية تتعلق بالترميز، ثم تأتي بعد ذلك المشكلة الثانية وهي الاستيعاب، والذي غالبًا ما يكون مترتبًا على المشكلة الأولى (Hogan,2005).

وقد بدأ الاهتمام العلمي بصعوبات القراءة منذ أكثر من مئة عام، وكان طبيب الأطفال الانجليزي مورجان(Mopgan) أول من أطلق وصف ديسليكيا على الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة حيث سمى ذلك بعمى الكلمات عام 1899، وقد تحدث عن الأطفال الذين لم يعانوا من مشاكل في تذكر المعلومات الشفوية بل عانوا من مشكلات الكلمات المقروءة (خطاب،2001).

ويوجد العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في اللغة المنطوقة ، واللغة المكتوبة ، والقراءة ، والتهجي، والكتابة ، والاستدلال الرياضي ، وأجراء العمليات الحسابية، ذلك على الرغم من أن أداءهم يبدو عادياً تماماً في مقاييس الذكاء والقدرات العقلية (عواد ، 2009) .

وتختلف أنماط صعوبات التعلم، فمنها ما يتعلق بالانتباه وبعضها بالذاكرة والآخر بالإدراك وبالتفكير وبعضها يرجع إلى لسبب لغوي مثل صعوبات في اللغة الشفوية التعبيرية أو في الكتابة فقد أشار هاينز وآخرون (Hanes, et al, 1994) إلى أن الأبحاث من مصادر وتخصصات متعددة تشير إلى أن النسبة الكبيرة من طلاب صعوبات التعلم وصعوبات القراءة سببها مشكلة لغوية وأهمها صعوبة القراءة وأشار إلى أن(75% – 85%

) من ذوي صعوبات التعلم كانوا يعانون من تأخر لغوي استمر معهم إلى مرحلة المراهقة (عواد، 2007).

ويمثل العسر القرائي مشكلة خطيرة على المستوى العالمي ليس فقط فيما يتعلق بالفرد فحسب ولكن تمتد آثاره إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأطفال فقد زاد عدد الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي لدرجة استدعت انتباه الخبراء والباحثين من أجل حل هذه المشكلة وقد أكد ذلك ليندجرين وزملاؤه بقولهم: إن العسر القرائي اضطراب له تأثيرات خطيرة على النحو الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال.(الصبحي،2001)

وعُسر القراءة هو اضطراب تعلمي يتضح بشكل أساسي كصعوبة في القراءة والهجاء. وهو منفصل ومميز عن صعوبات القراءة الناجمة عن أسباب أخرى، مثل عيوب غير عصبية بالرؤية أو السمع، أو بسبب ضعف مستوى وعدم ملاءمة تعليم القراءة. وهناك تقدير يفيد بأن "عُسر القراءة" يصيب ما بين 5 ٪ إلى 17 ٪ من سكان الولايات المتحدة. على الرغم من الاعتقاد بأن عُسر القراءة يكون نتيجة لاختلال عصبي، فإنه لا يعد إعاقة ذهنية. حيث يصيب "عُسر القراءة" أشخاصاً من جميع مستويات الذكاء، المتوسط، فوق المتوسط، والعالي. (ويكيبيديا، الموسوعة الحرة ،2000) .

ويمكن القول إن الشخص الذي لا يستطيع القراءة يكون معاقاً بصورة خطيرة، فالقدرة على القراءة تكون ضرورية – بصورة كبيرة – للأمان الفيزيقي للفرد وللنجاح في التعلم في المدرسة ولتحقيق الاستقلال الاقتصادي وحتى على مدى حياة الفرد فإن القراءة تزيد من نمو الخبرة وكذلك النمو الانفعالي والعقلي.

وتعتبر القدرة على التهجئة مهارة معقدة ذات جوانب مختلفة ويمكن النظر إلى أربعة عوامل تؤثر على القدرة في تهجئة الكلمات (الوقفي وآخرون، 1996):

1- القدرة على تهجئة الكلمات التي يتطابق لفظها مع تهجئتها.

2- القدرة على تهجئة الكلمات التي تشتمل على جذور ولواحق أو سوابق استخدام قواعد ربط هذه الأجزاء مع بعضها بعضا.

3- القدرة على مشاهدة كلمة ثم كتابتها فيما بعد.

4- القدرة على تهجئة بعض الكلمات التي يختلف لفظها عن كتابتها اختلافا كبيرا والتي تشكل صعوبة للطلبة الأسوياء أيضا.

وينظر إلى التهجئة باعتبارها مؤشرا على وجود اضرابات لغوية اكثر دقة من وجود مشكلات في القراءة وذلك لعدم وجود طرق تساعد على التغلب على مشكلات التهجئة ومن ثم فإنه من الممكن للطلبة الإفادة في سياق التركيب اللغوي من التغلب على بعض صعوبات القراءة، ولكن ليس هناك ما يساعد على التغلب على مشكلات التهجئة (Learner,2003).

وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن سبب ضعف القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم يرجع الى القصور في مهارة الوعي الصوتي(طيبي والسرطاوي، 2005؛ بابلي، 2009).

وتمثل مهارة الوعي الصوتي(Phonological Awareness) الأساس الرئيس الذي تبنى عليه مهارة القراءة وهذه المهارة تسهم في خلق وعي عند الطالب بأصوات اللغة ومقاطعها وكلماتها مما ينعكس إيجابيا على طلاقة قراءته ومن ثم فهمه للمقروء ،كما أظهر البحث العلمي أن التحاق الطلاب في سن مبكرة في أحد برامج الوعي الصوتي يسهم في التنبؤ بصعوبات

التعلم المستقبلية ويعمل تجنبه من الوقوع بمشاكل القراءة المستقبلية. وبالتالي تبرز أهمية برامج تدخل المبكر التي تعمل على الوقاية من صعوبات القراءة ، إن مهارة الوعي الصوتي إضـــافة إلى تطور اللغة الشفوية تعتبر من أكبر المؤشرات التي يمكن أن نوظفها في التنبـــؤ بـــصعوبة التعلم مستقبلياً .

من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة فـــي التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة هو التعرف على الفروق في مهـــارات الـــوعي الـــصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساســـية في الأردن.

عناصر المشكلة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- هل تختلف مهارات الوعي الصوتي(حذف المقاطع ، و التسمية السريعة للحروف ، و دقة قراءة الكلمات) في المرحلة الأساسية باختلاف جـــنس الطالـــب، والحالـــة والصف الدراسي؟

2- هل تختلف مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية باختلاف جـــنس الطالب، والحالة والصف الدراسي؟

3- هل تختلف مهارات التهجئة لدى طلبة المرحلة الأساسية باختلاف جنس الطالـب، والحالة والصف الدراسي؟

4- هل هناك علاقة ارتباطية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وأقرانهم ذوي عسر القراءة في المرحلة الأساسية ؟

أهمية الدراسة:

تعتبر القراءة ذات أهمية كبيرة على المستوى العالمي، ويحظى تعليمها باهتمام بالغ مـن قِبل المعنيين بشأن التربية والتعليم. كما اهتمت الكثير من الدراسات والبحوث بتسليط الـضوء عليها، إضافة إلى الاهتمام بعوامل النجاح والفشل فيها، ومعرفة حالات التأخر والضعف فيهـا، والعمل على تلافيها والتقليل من حدتها. وبالرغم من الجهود التي يبذلها القائمون على العمليـة التربوية والمهتمون بتطوير التعليم لمواكبة عصر التكنولوجيا والمعلومات، وتذليل الـصعوبات التي تعترض هذه العملية، إلا أن هناك مشكلات ماتزال تؤرق التربويين والآباء والطلبة. كـون هذه المشكلات مُتجددة، ولعل الضعف القرائي والكتابي لدى بعض الطلبة يأتي في مقدمة هـذه الموضوعات، كون القراءة هي من أوليات المهارات الأساسية التي يتطلبها النمو الإنساني على كافة المستويات، ووسيلة للتزود بالمعرفة والاتصال بالآخرين.

وعليه فإن من أهم اهتمامات وزارة التربية والتعليم في هذا الجانب هو إكساب المتعلم مهـارات القراءة في مراحله الدراسية الأولى، و المدرسة خير مثال للمؤسسة التربوية والتعليميـة التـي يتلقى فيها الطلبة أساسيات القراءة والكتابة.وعليه فإن القراءة تُشكل أهمية كبيرة لدى الجميـع، ومنه كان حرص المؤسسة التربوية وأحد أهم مهامها، هو إتقان الطلبة مهاراتها، والتمكن منها،

وإجراء التقويم المستمر لمستوياتهم، سعياً لبيان نقاط القوة لتعزيزها، وتحديد نقاط الضعف لعلاجها.

وبالتالي فإن أهمية الدراسة تكمن في الكشف عن أهم الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية بالأردن، والإسهام في تقديم المساعدة للمختصين في التعرف على هذه المشكلات. وقد تساعد هذه الدراسة في رسم الخطط التربوية العلاجية والبرامج للطلبة في المراحل العمرية المبكرة لما لهذه المرحلة من أهمية في حياة الطفل المستقبلية. وأنها تستمد أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله والذي كان وما يزال يشغل اهتمام الكثير من الباحثين التربويين. وتزويد الباحثين والمهتمين في هذا المجال بالمعلومات الهامة حول مهارات الوعي الصوتي.

التعريفات النظرية والإجرائية:

– **مهارة الوعي الصوتي:** يعرف تورجسين (Torgeson, 2001) الوعي الصوتي: بأنه قدرة الطفل على فهم مجرى الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات أو المقاطع والأصوات.

وتُعرف مهارات الوعي الصوتي إجرائياً في الدراسة الحالية على أنها : قدرة الطالب على أن يغير بشكل واعٍ أصوات اللغة المنطوقة حذفاً وتبديلاً وتنغيماً وتركيباً وتحليلاً بمعزل عن معنى الكلمة. وكما يُعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مهارات الوعي الصوتي(حذف المقاطع ، والتسمية السريعة للحروف ، ودقة قراءة الكلمات).

وتشتمل المهارات على المستويات التالية :

أ- التحليل: وهي قدرة الطالب على فصل الأصوات عن الكلمة سواء في بداية أو وسط أو أخر الكلمة ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مهارة الوعي الصوتي.

ب- التركيب: وهي قدرة الطالب على تجميع الأصوات أو المقاطع في كلمة ذات معنى يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مهارة الوعي الصوتي.

- **عسر القراءة** هو : تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهرًا أو صمتًا أو عدم القـــدرة على فهمه ، وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب من عيوب النطق (حمزة ، 2008) .

ويعرفها الباحث إجرائيا:بأنها صعوبات القراءة أو التهجي التي يعاني منها الطلبـــة ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بالاستجابة علـــى المقيـــاس او الاداة التـــي اوجدت لذلك بالأدوات التي أعدها الباحث لغايات الدراسة.

محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة بما يلي :

1- عامل الزمان: العام الدراسي 2009 / 2010 م.

2- عينة من الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة والتهجئة، وعينة من الطلبـــة العادين في الصفين الثاني والثالث الاساسي الدراسي التابعة لمديرية تربيـــة عمـــان الثانية.

3- صدق وثبات أدوات الدراسة والمتمثلة بمقياس مهارات الوعي الـــصوتي، واختبـــار التهجئة، واختبار مهارات القراءة.

الفصل الثاني

الأدب النظري و الدراسات ذات الصلة

الفصل الثاني

الأدب النظري و الدراسات ذات الصلة

يتناول هذا الفصل عرضا لأهم المفاهيم النظرية ذات الصلة بموضوع الدراسة بالإضافة إلى عرض نتائج البحوث والدراسات السابقة في الميدان، ومن ثم تعقيب على تلك الدراسات ومدى الإفادة منها في الدراسة الحالية.

أولا: الإطار النظري

تعتبر صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطورا وذلك بسبب الاهتمام الزائد من قبل الوالدين و المهتمين بمشكلة الأطفال الذين يظهرون مشكلات تعليمية والتي لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقة العقلية والحسية والانفعالية. ويتفق معظم علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التي كان إيقاع التطور فيها مضطرداً ومتعاظما خلال النصف الثاني من القرن الماضي ، حيث إن صعوبات التعلم تعد من الإعاقات التي تؤثر في مجالات الحياة المختلفة وتلازم الإنسان مدى الحياة.

ويمكن القول إن مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي ، ففي الولايات المتحدة الأمريكية والتي تعتبر اكبر حقول التربية الخاصة من حيث عدد الطلبة الذين يتلقون هذه الخدمات ، حيث أشار مكتب التربية الأمريكي أن حوالي (1.1%) من مجموع مستحقي خدمات التربية الخاصة هم من فئة ذوى صعوبات التعلم (Mercer.1997).

وقد حظي موضوع القراءة وما يتعلق به من صعوبات باهتمام واسع، حيث شهدت العشرينات من القرن السابق أبحاث كثيرة حول صعوبات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم

تعتمد على الطريقة الصوتية ربط الصوت مع شكل الحرف والتدريس المباشر.، حيث تم التركيز على التعليم المباشر اولا، ثم والتعليم المنظم الذي كان يركز على الطريقة الصوتية في التعليم، كما ظهر التركيز على الطريقة الكلية (التعليم من الكل إلى الجزء) (Hoien، 2000).

مهارة الوعي الصوتي :

تعرف مهارة الوعي الصوتي بأنها قدرة فردية تظهر على شكل مهارات متعددة في سن ما قبل المدرسة وفي المرحلة الابتدائية وخلال تطور الشخص ولذلك هناك شبه اتفاق عند الباحثين على تعريف الوعي الصوتي بأنه مقدرة الطالب على أن يحدد ويميز ويغير الأصوات في لغتـــه الأم بغض النظر عن حجم الكلمة وعن معناها.

ويعتبر ستانوفيش (Stanovich,1982) أول من عرف مهارة الوعي الصوتي بقولـــه : هـــو التعامل الواعي مع المستوى الصوتي في الكلام ، أو هي المقدرة العقلية على التلاعب أو التغيير في المستوى الصوتي للكلمات

وهذا التعريف يختلف عما يعرف بالطريقة الصوتية في تعليم القراءة (Phonics) والتي تعتمد على الجمع بين الحرف و صوته ، بينما نجد أن مهارة الوعي الصوتي لا يتطلب التعليم عليهـــا إلا الشكل النطقي وليس الشكل الكتابي ، وباختصار فإن هذه المهارة تعني الانتباه إلـــى البنـــاء الصوتي في اللغة المنطوقة ، مما يعني أن يمتلك الطفل المقدرة على التركيز على الأصـــوات في الكلمات خلال الجملة ، والتركيز على المقاطع داخل الكلمة متعددة المقاطع ، أو إذا أردنـــا الحديث عن مستوى أكثر تعقيدًا يستطيع الطالب التركيز و الانتباه الانتقـــائي علـــى أصـــوات الكلمات أكثر من معانيها .

وحقيقة أن معاني الكلمات وأصواتها يرتبطان مع بعضهما بعضا لأن الصوت

(Phoneme) أو (الفونيم) : هو أصغر وحدة صوتية ممكن أن يغيـــر المعنـــى ؛ مثـــال :

(سيارة – طيارة) حيث نلاحظ في هذا المثال أن تغيير صوت / س / إلى / ط / حول معنى الكلمة من مفهوم إلى آخر (العمايرة ، 2006) .

كما يلاحظ أن الأطفال يستطيعون التمييز بين جملة (سيارة تسير في الشارع) أو (طيارة تسير في الشارع) وهنا نلاحظ أن الأطفال يمتلكون المقدرة على التمييز بين الأصوات ومن ثم المقدرة على التمييز بين معاني هاتين الجملتين .

وبالنظر الى تعريف ستانوفيش (Stanovich,1982) يلاحظ أنه استخدم تعبير (هو التعامل الواعي مع المستوى الصوتي في سريان الكلام) . ولذلك يستطيع الأطفال الذين طوروا مهارة الوعي الصوتي أن يقوموا بما هو أكثر من التمييز بين المعاني القائمة على التمييز الصوتي ، أي أنهم قادرون على حذف وتغيير و تحديد و ترتيب الأصوات داخل الكلمة . وعلى سبيل المثال : فإنهم يستطيعون أن يعرفوا أن أول حرف في كلمة (دار) هو حرف الدال وأن حرف النون هو أول حرف في كلمة (نار) أي سيكونون قادرين على تحديد أن الحرف الأول مختلف بينما الحرف الأوسط و الأخير لم يطرأ عليهما أي تغيير .

وهذه المهارة مهمة وحاسمة عند أي طفل يريد أن يتعلم القراءة بطلاقة . وبمعنى آخر نستطيع القول إن الأطفال بحاجة إلى معرفة المزيد عن اللغة المنطوقة (اكتساب مهارة الوعي الصوتي) حتى يتمكنوا من تطوير مهارة القراءة و الكتابة تمامًا مثل حاجتهم إلى معرفة الاستماع و الكلام (Stanovich ،1982)

ويمكن القول بأن مصطلح الوعي بالأصوات اللغوية يحتوي أيضًا على معرفة أصوات الحروف منفردة و مجتمعة، وهذا يعني قدرة الطالب على مطابقة الصوت بالحرف فيجب أن يؤخذ هذا الأمر بالاعتبار عند التدريس ، كما يجب أن يدرك المعلم أن الأطفال يأتون إلى الصف الأول أو ما قبله بمستويات مختلفة من الوعي بالأصوات ، ففي حين أن البعض قد لا يعي أي جزء

صوتي في الكلمة قد يكون البعض الآخر واعيًا بالمقاطع ، بل ربما يأتي بعض الطلاب إلى المدرسة وقد وعى الأصوات المنفردة المكونة للكلمات وهناك أربعة انظمة صوتية تظهر على الطفل قبل بلوغه السنة (بابا،ماما،دادا،تاتا) وقد تبنى على هذه الانظمة الأربعة الاصوات الاخرى والكلمات .

إلا أنه رغم ضعف الوعي بالأصوات اللغوية لدى بعض الطلاب إلا أنهم قد يتمكنون من القدرة على القراءة بشكل عاد ، فالوعي بالأصوات اللغوية مؤشر على القدرة على القراءة المتفوقة وليس مؤشرًا على ضعف القدرة على القراءة . ويظهر أن الوعي بالأصوات يتدرج من حيث الصعوبة مبتدئًا بمعرفة الأصوات المنفصلة وهو أسهل المهارات يليه جمع أو تركيب الأصوات المكونة للكلمة ، وبعده القدرة على تجزئة الكلمة إلى وحداتها الصوتية وتعرف إجرائيًا بالقدرة على التلاعب بعناصر اللغة والتي تشمل الكلمات و الأصوات و البناء النحوي (Tunmer ،Bowey ، 1984) .

أما الوعي اللغوي فهو قدرة تختلف عن العمليات اللغوية المعروفة و التي تقوم على الاستيعاب و الإنتاج بغرض التواصل مع الآخرين . فمهارة الوعي اللغوي تركز على النظام اللغوي وبنائه بحيث ينتقل الطفل من استخدام اللغة لغايات التواصل إلى الحديث عن اللغة نفسها (Pecarski ، 1998) .

وفي ضوء ما ذكر يعرف الباحث الوعي الصوتي بأنه مقدرة الطفل على تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة أو متشابهة، حذف ،إضافة وتبديل وحدات صوتية في الكلمة.

أهمية مهارة الوعي الصوتي :

لقد أجريت أبحاثاً عديدة في هذا المجال وتبين وجود علاقة بين تطور الوعي الصوتي عند الطفل وبين تحصيله في القراءة، فالوعي الصوتي للكلمة عند الطفل تسهل عليه عملية القراءة، وعندما يبدأ الطفل في التمييز بين الأصوات يبدأ يفهم العلاقة بين الصوت – الرمز البصري (الحرف) وهذه المهارة أساسية في تعليم القراءة(Ball,. 1991)

كما أظهرت الدراسات التي أجريت على طلاب الروضة وفي سن ما قبل المدرسة أن أفضل وسيلة للتنبؤ بالمقدرة على القراءة في السنين الأولى من المدرسة هي عن طريق مهارة الوعي الصوتي حتى أن بعض الباحثين فضلها على اختبارات الذكاء (Adams,1990 ; Stanovich ، 1998).

وبالرغم من هذه الأهمية إلا أن القليل يعرف عن مراحل تطور هذه المهارة علمًا أن معرفتنا في تطور هذه المهارة يساعدنا على الصعيد النظري و التطبيقي مما يعمق فهمنا للطريقة التي يتم بها بناء و تطوير برامج هذه المهارة لتعزيز القدرة على القراءة ، كما أن تحديد العوامل التي تدخل في تطور هذه المهارة يسهم في التوصل إلى دقة تشخيص الطلبة الذين هم في خطر الوقوع في صعوبات قراءة مستقبلية .

ولقد أشار ستانوفيتش (Stanovich,1994) المشار إليه في(Vadasy, et al. ، 2000) أن التشخيص و التدخل المبكر للطفل يعطيان نتائج إيجابية في الوقاية من الفشل الأكاديمي بل وفي حياته المهنية المستقبلية ككل كما تعتبر مهارة الوعي الصوتي جزءًا واحدًا من قدرة الوعي اللغوي ككل ، وتبين من البحوث العلمية أهمية الوعي بالأصوات اللغوية لتعلم القراءة ، كما اتضح أن التعامل مع الرموز اللغوية من أكبر التحديات التي تواجه من لديهم صعوبات تعلم ومع أن التدريس باستخدام الطريقة الصوتية مفيد لكثير من الطلبةإلا أن هناك من بين الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة من يعاني من عجز شديد في تعلم الأصوات وحروفها

الممثلة لها وهؤلاء قد لا يستفيدون من الطريقة الصوتية ، وربما يعود ذلك العجز إلــى عــدم القدرة على تذكر تلك الحروف و الأصوات وذلك بسبب عجز في الذاكرة العاملة أو غيره مــن الأسباب الأخــرى كعــدم الــوعي بــأن الكلمــات مكونــة أصــلاً مــن وحــدات صــغيرة (Sunseth ،2000 , Stanovich,1994) .

مهارات القراءة

حظيت مهارات القراءة بالكثير من الاهتمام و البحث ومحاولة الاستدلال على أفضل الطرق في تعليم القراءة للمبتدئين ومن هذه الطرق الطريقة الصوتية التقليدية (Phonics) والتي تقدم الصوت مع شكل الحرف المكتوب بنفس الوقت ولكن هذه الطريقة لا تأخذ بالاعتبار تطور القدرات العليا في الوعي اللغوي عند الأطفال (Met- linguistic Awareness) ولعلنا إذا توجهنا بالسؤال التالي إلى الطالب في السنين الأولى من تعلم القراءة وقلنا له أيهما أطول كلمة (حيّة) أم كلمة (صرصور) فإن إجابة الطالب تعكس نمط التفكير المسيطر على مهارته في الوعي اللغوي فإذا كانت قدرته تقتصر على محاكمة الكلمات بأسلوب معنوي محسوس فإن إجابته ستكون (الحية) ؛ لأن صورة الأفعى في مخيلته أطول حقيقة من (الصرصور) لكن لو توجهنا بهذا السؤال إلى طالب آخر يمتلك مهارة الوعي اللغوي و يستطيع أن يوظف اللغة للحديث عن اللغة ويتعامل مع اللغة كعنصر مادي له عناصر ويتكون من جمل وكلمات وأصوات ففي هذه الحالة سيتمكن من الوصول إلى الإجابة الصحيحة (Adams ،1990)

إن القارئ الجيد يعمل على فك رمز الحرف و استيعاب المقروء بمنتهى الطلاقة وبدون جهد أو وعي يذكر فهو يقرأ من خلال المرور على كلمات معروفة لديه أو جديدة ويصل إلى الأفكار الرئيسة في النص المقروء وهذا يتطلب خبرة لغوية في كلمات اللغة ومعانيها و نظامها الصوتي والصرفي والنحوي (Kamhi & Catts, 1989)

فالقراءة هي عملية استخراج المعاني من خلال التفاعل بين القارئ و النص و السياق العام ، فعندما ينجح الطالب العادي بمهارة القراءة فإن طريق نجاحه في بقية المواد تكون أكثر سهولة ، أما الطالب الذي يعاني من صعوبة في القراءة فإنه يستنزف معظم طاقته العقلية في فك رمز الحرف وبالتالي لا يتبقى له شيئ لكي يفهم أو يستوعب النص المقروء مما يؤثر على تحصيله الدرسي وكذلك على ثقته بنفسه . من هنا تأتي أهمية برنامج الوعي الصوتي في إكساب الطالب المهارات الأساسية في سرعة فك رمز الحرف من أجل الوصول إلى معنى بأقصر الطرق .

وتعتبر اللغة المنطوقة أسبق في الوجود من اللغة المكتوبة بألاف السنين وكذلك يطــور الطفــل لغته المكتوبة بعد اللغة المنطوقة التي تنضج بشكل كافٍ دخوله المدرسة و الفرق الكبير بين اللغتــين أن اللغة المنطوقة تكتسب أما اللغة المكتوبة فإنها تعلم ولا تأتي إلا بــشكل مخطــط لـــه ومقــصود و السؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام ما الذي يحتاجه الطفل لكي يتعلم القراءة ؟

إن الإجابة عن هذا السؤال تأتي من الأبحاث التي حاولت أن تجيب عن هــذا الــسؤال وكانــت الإجابة في كثير من نتائج الأبحاث إنها (مهارة الوعي الصوتي) وهــي تتــضمن المقــدرة علـــى التلاعب بأصوات اللغة بالحذف و التحليل و التركيب للأصوات التي تشكل الكلمات و لا يعني هذا أن تكون هذه المهارة جزءًا من تطور اللغة الطبيعي عند الأطفال فقد أظهرت دراسة جوسوامي براينت (Goswami and Bryant ، 1990) أن الأميين من البالغين يمتلكون مهارة محددة في الــوعي الصوتي .

كما أشارت أدمز (Adams ، 1990) إلى أن الطفل الذي يمتلك هذه المهارة يتعلم القــراءة بشكل أسهل من الطفل الذي يفتقد لها ، وأشارت الأبحاث على أن تعليم هذه المهارة للطفل المبتــدئ بالقراءة تعمل على تطوير استعداده للقراءة أكثر من أي برامج أخرى وفي تحفيز استعداده للقــراءة

وليس هذا فحسب بل إن فاعلية برامج الوعي الصوتي تستمر في إعطاء نتائج إيجابيـــة إلـــى أربـــع سنوات لاحقة من عمر الطفل .

كما يذكر برايدلي (Bradely ، 1983) أن مهارة الوعي الصوتي عامل مهم ومؤثر في التنبؤ بمدى السهولة التي تكتسب فيها مهارة القراءة ، بالإضافة إلى أن هذه المهارة بالإمكـــان تـــدريبها ، فعندما يتلقى أطفال ما قبل سن المدرسة تدريبًا عمليًا على مهارة الوعي الصوتي فإنهم يميلون إلـــى إتقان مهارة القراءة بشكل أفضل من أقرانهم الذين لا يمرون بمثل هذه الخبرة التعلمية ، وغالبًا مـــا يفتقر الطلاب من ذوي العسر القرائي (الديسليكسيا) إلى هذه المهارة ، بالإضافة إلى عـــدم القـــدرة على توافر استراتيجيات في التعامل الصوتي مع نظام اللغة ، وغالبًا ما يكون التعليم المباشر للعمليات الصوتية ذا فائدة كبيرة لمثل هؤلاء الأطفال .

دور العمليات الصوتية في عسرالقراءة :

إن من أشهر أسباب العسر القرائي أو الديسليكسيا هي صعوبة معالجة الأصوات اللغوية في لغة ما أو ما يعرف بضعف المعالجة الصوتية (Anthony et al ،2005) حيث أشارت الأبحاث إلى ثلاثة أنواع من المقدرة في المعالجة اللغوية الصوتية :

أولها : الذاكرة الصوتية (Phonological Memory) : وتعني تخزين المعلومات وتمثيلها في نظام الذاكرة على شكل صوتي لفترة قصيرة .

ثانيها: الاسترجاع الصوتي للمخزون الدلالي للكلمات (Access to Lexical Storage homological) وتعني المقدرة على استرجاع الشيفرة الصوتية من الذاكرة .

ثالثها : الوعي الصوتي (Phonological Awareness) وتعني درجة حساسية الشخص للبناء الصوتي في اللغة الشفوية . وهذه القدرات الثلاث متداخلة مع بعضها بعضا كما أنها تلعب دورًا مهمًا في اكتساب مهارة القراءة (Anthony, et al, 2005) .

وبشكل عام فقد أظهرت الأبحاث أن من يفشل في تتبع الأصوات في الكلمات أو التلاعب بها فإنه سيواجه صعوبة في تعلم القراءة فيما بعد . فقد أظهرت أربعة عقود من الأبحاث في تقصي العلاقة بين الوعي الصوتي وتعلم القراءة في اللغات الأبجدية إضافة إلى أن الدراسات التي بحثت البرامج العلاجية المنظمة أن هناك علاقة سببية بينهما .

وقد قدم الفريق الوطني للقراءة (National Reading Panel) تقريرًا في العام (2000) لمجلس الشيوخ الأمريكي بدراسة تحليلية لـ (52) بحثًا تجريبيًا منشورة في مجلات علمية محكمة وقد خرج التقرير بنتيجة مفادها أن تعليم مهارة الوعي الصوتي أثبت إحصائيًا أنه ذو تأثير قوي على تعلم القراءة و الكتابة وأن التعليم الصريح و الواضح و المباشر لهذه المهارة يؤتي نتائج إيجابية للطلاب العاديين و الطلاب الذين يعانون من ضعف في القراءة ومن الأطفال الذين هم في خطر الوقوع في صعوبات القراءة مستقبلاً.

إن النمو في القدرات العقلية يمكن الطفل من الربط بين الصوت و المعنى ، وهذه الوظيفة الرمزية للغة تبني عند الطفل الأساس لمقدرة الوعي اللغوي وتسهل على الطالب معرفة أن الكلمات هي مسميات للأشياء وليست الشيء الذي تمثله أو تحمل اسمه ، وهذا بدوره يمكن الطالب من تحويل انتباهه من معنى الكلام الذي يقال إلى التفكير و الكلام عن اللغة التي تستخدم ، وهذا يعني أن اللغة أصبحت شيئًا (Object) مثل الطاولة أو البيضة أو السيارة .

طريقة تقييم مهارات الوعي الصوتي :

تقيم مهارات العمليات الصوتية من خلال عدة مهمات غير قرائية والتي تركز على تقييم ثلاث عمليات : وهي الوعي الصوتي ، الذاكرة الصوتية ، وسرعة التسمية ، أما مهارة الوعي الصوتي فتعني مقدرة الطالب على التلاعب الواعي ببناء الكلمات في اللغة المحكية ويتم قياسها بتكليف الطالب بسماع الكلمات وتبديل وحدات هذه الكلمات التي قد تكون أصواتًا أو مقــاطع أو كلمات غير حقيقية أو عــن طريــق الحــذف أو التركيــب للمقــاطع أو تبــديل الأصــوات (Bowey ,et al, 1984) .

أما طريقة قياس الذاكرة الصوتية وتعني مقدرة الطالب على تمثل المعلومات الصوتية في الذاكرة قصيرة المدى فتتم عملية التقييم من خلال تكليف الطالب بإعادة حــروف أو أرقــام أو كلمات غير حقيقية بنفس الترتيب الذي يسمعه بها (Torgesen ، 1992) .

وأخيرًا سرعة التسمية وتعني السرعة في المقدرة على التعامل مع المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وغالبًا ما يتم قياسها عن طريق تكليف الطالب بتسمية أرقام أو حروف أو أشــكال أو ألوان مألوفة لديه (Swanson et al ، 2004) .

وقد أثار اختبار سرعة التسمية الجدل الكبير بين الباحثين فهل تعتبــر إحــدى العمليــات الصوتية؟ بحيث يرى البعض أنها مهارة بصرية ليست سمعية وبالتالي لا يوجد مبرر لجعلهــا من مهارات العمليات الصوتية ، ولكن من خلال إعادة النظر في تعريف سرعة التسمية التــي تعني : سرعة التعامل مع المعلومات الصوتية في الذاكرة الطويلة المدى (2001، Torgesen) وتصنف سرعة التسمية البصرية ضمن مهارات العمليات الصوتية أساســه الأبحــاث التــي اعتبرت استخدام التمثيل ذي الأساس الصوتي للكلمات هو جزء من التعامل مع النظام الــدلالي للغة (المعنى) كما أن إعادة ترميز (Recoding) المعلومات الــصوتية تعتبــر مــن أهــم

المهارات في تعلم القراءة خاصة في المراحل المبكرة لاكتــساب القــراءة ، (Ehri ،1995) .

ويرى بعض الباحثين أن مهارة التسمية السريعة هي من قدرات العمليات الصوتية التي يجب أن يشتمل عليها هذا النوع مــن الاختبــارات (Wagner ، 1986 : Torgesen ،2001) ،(Wagner & Torgesen ،1987).

بينما يقترح بعض الباحثين أن مهارة سرعة التسمية هي عمليات عقلية مختلفة ترجــع فــي أساسها إلى سرعة التسمية البصرية و التي تؤثر على قدرة القراءة ولكن يجــب فــصلها عــن العمليات الصوتية (Manis et al ، 2000 : Badian ، 1997 : Wolf et al ، 2000) وبمعنى آخر يرون أن سرعة التسمية البصرية تؤكد على المقدرة في التعــرف علــى المثيــر البصري .

ويرى ولف وآخرون (Wolf, et al , 2000) أن الاضطراب في ســرعة التــسمية البصرية يمثل الجانب الجوهري الأخر في نظرية الاضطراب الثنــائي (Double – Deficit Hypothesis) في تفسير صعوبات التعلم ، ويؤكد أصــحاب هــذه النظريــة علــى أن دور العمليات الصوتية هو دور منفصل عن سرعة التسمية البصرية في مراحل تطور القراءة وأشار أصحاب هذه النظرية إلى وجود ثلاثة أنواع من أصحاب صعوبات التعلم :

النوع الأول : من يعانون من اضطراب في العمليات الصوتية فقط .

النوع الثاني : من يعانون من اضطراب في سرعة التسمية فقط .

النوع الثالث : من يعانون من الاضطرابين معًا (العمليات الصوتية و التسمية البصرية) .

وتستند هذه النظرية (الاضطراب الثنائي) إلى أن المهارتين (العمليات الــصوتية ومهــارة سرعة التسمية) تسهمان بشكل فريد وحاسم في تفسير صعوبات القراءة ، فقد ســاعدت نتــائج الأبحاث التتبعية و الترابطية (Wolf, et al , 2000) التي أجريــت لتقــصي دور الــوعي

الصوتي و سرعة التسمية في توضيح هذه القضية الخلافية . فعلى سبيل المثـــال قـــام (2000، Manis, et al) بتقييم (85) طفلاً في الصف الأول ثم قاموا بتقييمهم مع نهاية الصف الثـــاني وأظهرت النتائج أن سرعة التسمية الأتوماتيكية . (Rapid Automatic Naming – RAN). ومهارة الوعي الصوتي كان لهما دلالة جوهرية ومشتركة بينهما كمتغير في تحديد القدرة علـــى القراءة . كما كشفت نتائج هذه الدراسة أن سرعة التسمية الأتوماتيكيـــة للحـــروف (RAN – Letter) يمكن أن تتنبأ بمهارة التهجئة تقريبًا بضعف مهارات الوعي الصوتي مثل الحـــذف و التركيب الصوتي ،كما أن سرعة التسمية للأرقام (RAN – Digit) ممكن أن تتنبـــأ بمهـــارة التهجئة بنفس مقدرة التنبؤ في مهارة الوعي الصوتي ، ولكن أظهرت مهارة الـــوعي الـــصوتي ممثلة بالحذف و التركيب مقدرة عالية في التنبؤ على مهارة فك رمز الحرف أكثر من اختبـــار سرعة التسمية كما أن نتائج هذه الدراسة أظهرت أن الطلاب الذين يعانون من اضطراب فـــي المهارتين (الوعي الصوتي و سرعة التسمية) كانوا يعانون من صعوبات في القراءة أكثر من الطلاب الذين كانوا يعانون من اضطراب في مهارة واحدة فقط (1997، Badian : 1993، Wolf : 2000، Manis et al) .

وأخيراً بالرغم من أن هذه النتائج قد قدمت أدلة إضافية على أن مهارة ســـرعة التـــسمية ومهارة الوعي الصوتي هما مهارتان مستقلتان إلا أنهما تسهمان بفاعلية في المقدرة القرائيـــة ، ومع ذلك إلا أن نتائج هذه الأبحاث لا تقدمان أدلة كافية على أن سرعة التسمية يجب أن تتضمن في اختبارات العمليات الصوتية ومن هنا نحن بحاجة إلى مزيد من الأبحـــاث لتقـــديم الحلـــول للخلافات على هذه القضية (2002، Sodoro, et al) .

الطرق الصوتية في القراءة (Phonics)

إن مهارة الوعي الصوتي ما هي إلا مهارة واحدة من بين عدة مهارات يحتاجها القارئ المبتدئ، تعتبر اللغة الإنجليزية لغة أبجدية (Alphabetic Language) بمعنى آخر أن الحرف أو الشكل المكتوب من اللغة (Letter) يمثل الصوت (Phoneme) وكذلك اللغة العربية التي تلتقي مع اللغة الإنجليزية بهذه الميزة، تتكون اللغة العربية من 28 حرفاً و 36 صوتاً، وبالتالي نلاحظ أن أصوات اللغة أكثر من حروفها وهذا يعني أننا نستطيع أن نعبر عن حروف معدودة بأصوات متنوعة وهذا ما يسمى المواءمة ما بين الصوت والحرف (Phoneme-Grapheme association) وهذا ما يعرف باسم الفونيكس (Phonics) وهو الجمع بين الشكل المكتوب والصوت المسموع للشكل المكتوب من اللغة، وبعض الأطفال يكتسبون هذه المهارة البديهة بالحدس أو ببساطة من خلال ملاحظ الكتابة أثناء الاستماع إلى القصة التي تقرأ لهم بصوت عال من خلال ملاحظة كيفية تشابه واختلاف الكلمات أثناء تعلم القراءة، لكن بعض الأطفال لا يكتسبون هذه المعرفة بسهولة وإنما يحتاجون إلى تعليم مباشر ومتسلسل.(حمزة ، 2008) .

تطور مهارة الوعي الصوتي Development of Phonemic Awareness:

تعتبر الكاتبة الأمريكية أدمرز (Adams, 1990) في كتابها المشهور "بداية القراءة" أن مرحلة الوعي الصوتي من النذر المبكرة للقراءة ويبدأ تطوير هذه المهارة في مرحلة ما قبل المدرسة ووصفت الكاتبة هذا التطور في مراحل هيكلية متطورة خلال خمس مراحل من الصعوبة (الأمام ، 2010) :

1- أذن موسيقية (لإيقاع اللغة) An Ear For Phymes:

أول مستوى من مستويات الوعي الصوتي هو تطوير حساسية تجاه إيقاع اللغة، وقد قام باحثون بريطانيون (Maclean, Bryant, and Bradly, 1987) بتتبع طلاب مرحلة رياض الأطفال بسن الرابعة، حيث لاحظوا أن مجموعة من الأطفال كانوا غير قادرين على حفظ أغاني رياض الأطفال مما أثر على مقدرتهم على تعلم مهارة القراءة بعد إجراء دراسة ترابطية بين هاتين المهارتين، ومن الملاحظ أن الأطفال الذين يستطيعون الاستماع إلى أغاني الطفولة فإنهم فطرياً أو حدسياً سيكون بإمكانهم ملاحظة الفروق في تركيب الكلمة خاصة عندما يتم تبديل الصوت في بداية الكلمة (Onset) مع صوت آخر مع بقاء بقية الكلمة على حالها الإيقاعي من مثل:

طاق طاق طاقية... شباكين بعلية

رن رن يا جرس .... حول واركب على الفرس

هنا نلاحظ كلمتي: (فرس وجرس) حيث نلاحظ تحويل حرف الفاء إلى جيم مما يؤدي إلى تغيير المعنى، مع ملاحظة أن أطفال الثالثة غير قادرين على فصل المقطع الأول من الكلمة وإنما يستطيعون تطوير واكتساب مقدرة الاستماع إلى أصوات اللغة.

2- المطابقة بين الكلمات حسب الإيقاع أو البداية : (Matching Words by Rhyme and Alliteration).

يبحث هذا المستوى من مهارة الوعي الصوتي في قدرة الطفل على الجمع والمطابقة بين كلمتين لهما نفس البداية أو نفس الإيقاع، ومن الممكن تقييم هذه المهارة من خلال أداة قام بتصميمها يعرب (Bradley & Braynt, 1983) والتي تدعى الغرابة أو الشيء الغريب

(Oddity or, odd - one - out - task) على سبيل المثال سيعطى الطفل ثلاث كلمات بحيث يختار من بينها الكلمة التي لا تتفق مع الإيقاع مثل: محمود – مسعود – خالد، الإجابة الصحيحة (خالد) أو بالإمكان أن يسأل الطالب عن بداية الكلمة من مثل: ما هي الكلمة التي لا تبدأ بـــنفس الحرف مثل: سيف، سمك، فيل، الإجابة الصحيحة (فيل).

3- فصل بداية الكلمة (Segmenting Onset):

وصفت الباحثة الأمريكية (Adams, 1990) المرحلة الثالثة مـــن مراحـــل الـــوعي الصوتي بفصل أو عزل المقطع، وفي هذا المستوى نلاحظ أن فصل المقطع من بداية الكلمة يكون بشكل مقصود وأكثر وعياً وأكثر أشكالها شيوعاً هو فصل بداية الكلمة ويمكن تصنيف هذه المهارة إلى نوعين:

- النوع الأول : فصل المقطع الذي يسمى (Onset-Rime) مثال كلمة /دار/ بحيـــث يقوم الطفل بفصل المقطع / د – ار / بشكل أكثر من /د / ر / بحيث يقـــوم الطفـــل بفصل الصوت الساكن بدون حرف العلة الذي يلحقه بالمقطع التالي.
- النوع الثاني : هو الذي يفصل فيه الطفل مقطعاً مركباً من صوتين ساكنين من مثل: /مسجد/ الذي يفصلها إلى مقطعين /مســـ – جد/ وليس/ مـــ – سجد/ بحيـــث يـــضم صوتين إلى بعضهما بعضا ظناً أن هذين الصوتين هما حرف واحد.

وتعتبر هذه المهارة صعبة نسبياً على الأطفال بسب ظاهرة صوتية اسمها التـــداخل النطقي (Co articulation) ويقصد بهذه الظاهرة أن أصوات اللغة لا تلفظ بـــشكل منفـــرد وإنما تتأثر بالبيئة الصوتية المجاورة لها مثال: كلمتي /بوط/ و /بيت/ ســـنلاحظ أن صـــوت /ب/ هو نفس الصوت لكن طريقة لفظه تختلف حسب صوت العلة المجاور له ففـــي كلمـــة

نلاحظ أن صوت /ب/ نلفظه مع استدارة في الشفتين لقربها من صــوت /و/ وهــذا النطــق يختلف عن نطق الكلمة الثانية التي تبدأ بنفس الصوت لكن طريقة نطقه تكون أقرب إلى إمالة نطق مع تمديد في الشفتين ولذلك بسبب هذه الظاهرة نلاحظ أن فصل أو عزل الصوت الذي يقع في وسط الكلمة نجد أنه أكثر صعوبة على الأطفال خاصة عندما يكون الصوت الأوسط صوت علة وذلك لارتباط هذا الصوت بالبيئة الصوتية المجاورة له سواء الصوت الذي يسبقه أو الصوت الذي يلحق أو في نهاية الكلمة، ومن هنا نلاحظ أن أطفال رياض الأطفال يجدون صعوبة في فصل صوت العلة في الكلمة المركبة من ساكن – علة – ساكن (C-V-C) مثل كلمة (دار) (د – ا – ر) ولكن عندما يرد صوت العلة في بداية الكلمة غالباً ما يكون فــصله أسهل من مثل: أكل / أ – كل/.

4- فصل كامل لكل الأصوات فــي الكلمــة (Full Segmentation of All Phonemes in Word):

ولا يستطيع الطفل أن يصل إلى هذه المرحلة من الوعي الصوتي قبل سن الــسادسة أو سن تعليم القراءة الرسمي بحيث يستطيع الطفل أن يقسم الكلمة إلى أجزائها الصوتية مثل كلمــة /دار/ التي تصبح / د – ا – ر / وفي هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يستوعب مبدأ الأبجديــة الذي تحدثنا عنه سابقاً الذي يقضي أن كل حرف يقابله صوت وبالتالي يستطيع الطفل أن يطور مهارة القراءة لكلمات غير معروف لديه وهو ما يسمى بمرونة القراءة التي تمكن الطفــل مــن قراءة أي كلمة جديدة عليه ولوحده.

5- توظيف الأصوات مع الحروف:

بحيث يعبر كل صوت عن الحرف الذي يمثله، ومن الممكن أن يبدأ بتعليم الأطفال كيفية قــراءة كلمات على نفس الوزن من مثل / ار / ومن ثم تبديل أول صوت أو حرف من مثل /سار/ نار/ دار/ دار... بحيث يتعلم الأطفال في هذه المرحلة أن يقرأوا كل حرف موجود في الكلمة.

6.سرعة القراءة :

عرفت لجنة القراءة الوطنية للقراءة (National Reading panel ،2000) الطلاقــة بأنها القراءة بسرعة ودقة وتعبير مناسب ، بينما يرى يعرب (Rasinski ،2000) أن الطلاقة و الاستيعاب القرائي –وليس سرعة القراءة – هما الهدف من وراء تعليمنا فقد يقرأ الطالب ببطء حتى يتمكن من استيعاب النص الذي أمامه ، حيث إن الطلاقة هي الجسر الذي يربط بين معرفة الكلمات وبناء المعنى ، وبناء عليه يمكن تعريف طلاقة القراءة بأنها المقدرة على القراءة بدقة و تعبير وسرعة مناسبة مع الاستيعاب (Rasinski ،2000) .

وتأتي أهمية السرعة في القراءة لأنها تؤثر على الاستيعاب التي هي أكثر مشاكل القــراءة انتشارًا ذلك أن أكثر الطلبة غير الطلقاء في القراءة يستغرقون معظم طاقتهم العقلية في فك رمز الحرف المكتوب على حساب المعنى ، ويتسم الطلبة غير الطلقاء بغياب التنغيم القرائي المعبر و الذي يسهم في تعزيز الفهم . (الامام،2010)

7.طريقة قياس سرعة القراءة :

من الممكن استخدام التقييم الرسمي و غير الرسمي لقياس معدل سرعة القراءة وحتــى يتمكن المعلم من قياس مقدار التقدم الذي حققه الطالب فبإمكانه استخدام مجموعة من النصوص مستندة على المناهج الدراسية ، ويمكن البدء باستخدام أدوات التقييم غير الرسمية في سن مبكرة وبالتحديد في الفصل الثاني من الصف الأول من خلال الاستماع إلى قراءة الطلاب و التعــرف

على دقة قراءتهم وإصدار الأحكام ، أما التقييم الرسمي فيبدأ في الصف الثاني من خلال تقييم طلاقة القراءة لتطوير خط قاعدي لكل طالب وعادة ما يتكون من عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة في المستوى الصفي وبإمكان المعلم تسجيل عدد ونوع الأخطاء المرتكبة .

وغالبًا ما تستخدم الاختبارات الرسمية من خلال تكليف الطالب القراءة الجهرية لقطعة مناسبة للمستوى الصفي وجديدة عليه وباستخدام التوقيت لمدة دقيقة واحدة ، بحيث يستخدم الطالب نسخة يفرغ عليها الأخطاء من مثل الحذف و التبديل و القلب والتردد وفي نهاية الدقيقة يحسب المعلم مستوى الطلاقة عند الطالب من خلال حذف الأخطاء من المجموع الكلي (Correct Word per Minute CWPM) .

8.تشخيص وتقييم مهارات القراءة :

هناك العديد من الطرق والأساليب و الاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم مهارات القراءة . ويذكر كيرك و كالفانت (Kirk, ChatFant, 1988 أن المعلمين يستخدمون طرقًا غير رسمية لتشخيص صعوبات القراءة وذلك عن طريق ملاحظة استجابات الطفل لقراءة المواد التعليمية ويحدد بناء على ذلك مستوياتهم القرائية ، ودرجة إتقانهم للقراءة في هذا المستوى الصفي ، وكذلك نوعية الأخطاء التي تصدر عن الطالب أثناء القراءة ، بجانب ملاحظة معدل السرعة في القراءة ، والفهم ، والطريقة التي يستخدمها في تفسير رموز الكلمات . وبناء على ذلك يتم تعديل برنامج القراءة و تنقيحه .

ويشير الزيات (1998) إلى أنه يمكن تقويم مهارات القراءة من خلال أساليب التقويم غير الرسمية ، مثل : استبيان القراءة غير الرسمي ، وتحليل الأخطاء ، والتقويم الوثائقي . أو من خلال الاختبارات الرسمية ، مثل : الاختبارات المسحية ، والاختبارات التشخيصية وبطاريات الاختبار الشاملة . ونشير إلى بعض هذه الأساليب وفق التالي :

أ.الأسلوب غير الرسمي : تمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق وأساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية ، والتي تعتمد على الملاحظة المباشرة للتلميذ خلال قيامه بالقراءة ، للكشف عن مستواه القرائي وقدراته أو مهاراته في التعرف على الكلمات . ويرى الكثيرون من الممارسين أن هذه الأساليب تنطوي على قدر جيد من الفاعلية ، كما أنها تعكس قدرًا جيدًا من العلمية ويذكر جونسون وآخرون (Johnson, et al ,1987) في هذا المجال أن استبيان القراءة غير الرسمي يوفر ثروة هائلة من المعلومات التي تتعلق بمهارات القراءة ، وتحديد مستويات القراءة ، وأنماط الأخطاء ، و الأساليب التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عدم التعرف على الكلمات .

ويشير الزيات (1998 ، 469) إلى أهمية التقويم المدرسي الوثائقي للتغلب على مشكلات اختبارات القراءة التقليدية المقننة التي يختلف محتواها عن المواد القرائية التي يتعلمها التلاميذ داخل الفصول المدرسية .

ويذكر كيرك و كالفانت (Kirk ,ChatFant, 1988) أن الطرق غير الرسمية للتقييم تستخدم إجراءات ومواد تعليمية شائعة تساعد المعلم في تقييم أداء الطفل في مواقف تعليمية متنوعة ، علاوة على أنها تتميز عن التقييم الرسمي بأنها تتطلب وقتًا وكلفة أقل ، ويمكن تمثيل عينة كبيرة ومتنوعة من سلوك القراءة ، كما يمكن استخدامه خلال فترة التدريس .

ويضيف كيرك و كالفانت (Kirk ,ChatFant, 1988)أن المعلم يستطيع استخدام أنواع مختلفة من القراءة في تقدير مستوى القراءة ويتضمن ذلك القراءة الجهرية ، وقراءة الكلمات ، وتمييز الكلمات .

ب.الاسلوب الرسمي : الذي يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية(محكية ،معيارية)لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها . ويصنف فتحي الزيات (1998 – 469) اختبارات القراءة الرسمية إلى :

–الاختبارات المسحية : لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي .

–الاختبارات التشخيصية : لتوفير معلومات أكثر عمقًا عن نواحي القوة و الضعف في القراءة لدى التلميذ .

–بطاريات الاختبارات الشاملة : التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة .

مبادئ الترتيب الهجائي (The Alphabetic Principle):

بالإضافة إلى مهارة الوعي الصوتي ومهارة الربط بين الحروف والصوت يحتاج الطالب إلى أن يعرف كيف ترتبط الأصوات مع الحروف أثناء الكلمة، ويعني مبدأ الترتيب الهجائي أن الطالب بحاجة إلى فهم العلاقة التي تربط بين ترتيب الحروف من اليمين إلى اليسار في الكلمة المكتوبة والترتيب الصوتي المحدد لتتابع الأصوات في اللغة المحكية، إن المقدرة على تحديد الأصوات وتغيير الأصوات في الكلمة تعتبر مهارة مؤثرة جداً في الربط ما بين الكلام والشكل المكتوب من اللغة، ومن هنا نقول: إن القارئ المبتدئ يحتاج إلى ثلاث مهارات حتى يتمكن من القراءة:

1- الوعي الصوتي أو التعامل الواعي مع الكلام المحكي.

2- الربط بين الحرف والصوت (Phonics).

3- المعرفة كيف يرتبط الكلام بالشكل الكتابي للغة.

أنماط صعوبات التهجئة :

تدل عملية تحليل أخطاء الطلبة الذين يعانون من صعوبات، في مجال التهجئة على وجود أنواع كثيرة من هذه الاخطاء من أبرزها ما يلي(الوقفي،1996) :

- إضافة حروف لا لزوم لها .
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة .
- كتابة الكلمة كما كان الطالب ينطقها وهو طفل .
- كتابة الكلمة في ضوء لهجة الطالب.
- عكس كتابة بعض الكلمات .
- عكس كتابة بعض الحروف .
- التعميم الصوتي .
- عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة .
- تغيير الحرف الساكن الاخير في الكلمة.

العوامل المؤدية إلى اخطاء التهجئة (ابونيان،2001) : –

- الذاكرة البصرية : يرتبط عدد كبير من صعوبات التهجئة التي يواجهها الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم بمشكلات في الذاكرة البصرية ، اذ يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في تذكر الحروف وفي كيفية ترتيبها في الكلمات، ولذلك فهم يرتبكون أخطاء متنوعة في تهجئة الكلمات التي يصعب عليهم تصور ترتيب الحروف فيها . (وقفي،1996).وهناك رة البصرية التي تمكنهم من معرفة تسلسل الحروف في الكلمات، فتراهم يستذكرون شكل كل حرف ولكنهم يخطئون في ترتيب هذه الحروف عندما يكتبون كلمة أو أكثر .

يواجه الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة البصرية صعوبات في الاحتفاظ بالصورة البصرية للكلمات، وهذا ما يجعل استذكار هذه الصورة صعبا عليهم .

ومن أفضل طرق علاج هذه المشكلة استخدام طريقة فيرنالد . ويمكن لوسائل الربط الصنيعة أي ربط تهجئة الكلمات الجديدة أو الصعبة بأمر اخر مألوف للطالب ، أن تساعد الطلبة ذوي المشكلات في الذاكرة البصرية، ولكن تعلم بعض هذه الوسائل قد يكون أصعب من تعلم تهجئة الكلمات نفسها.

- المهارات الحركية :- يواجه بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم صعوبات في تنفيذ الحركات المتتابعة اللازمة لكتابة بعض الحروف . ويعاني هؤلاء الطلبة من عدم القدرة على تذكر الحركات في أثناء كتابة الكلمة وقد ينسون أيضا كيفية حركة اليد كتابة بعض الكلمات . وعند التهجئة ، لا بد للطالب من معرفة كل التفاصيل المتعلقة بكتابة الكلمة ، اذ لا يكفي تمييز الكلمة كما هو الحال في القراءة . ويشبه فيرنالد الفرق بين القراءة والتهجئة بالقدرة على تمييز شخص بمجرد مشاهدته ومحاولة وصفه بدقة بعد انصرافه بفترة من الزمن .
- تكوين المفاهيم السمعية : يواجه عدد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون مشكلات في المعالجة والتحليل السمعيين من متاعب في تحليل التتابعات والانماط الصوتية المختلفة في محاولاتهم لتهجئتها(الامام، 2006) .

ثالثا: عُسر القراءة :

تعريف القراءة:

عملية ربط الكلمات الكتوبة بمعانيها ومدلولاتها وهي تحتاج الى قدرات لا تتوافر الا عند البشر حيث تعتمد على الادراك المجرد ولذا فان مهاراتها تحتاج الى وقت طويل وتعتمد على نضج مناسب وتدريب متواصل على الميل إلى القراءة يبدا قبل الشروع بها ويظهر على الطفل قبل دخوله للمدرسة وذلك تعلق الطفل بالصور والرسوم التي يجدها في الكتب والمجلات اما في المدرسة فقد تبدا عنده بربط الصورة والجملة ثم تنتقل من الجملة الى الكلمة الى الحرف ثم يحتاج الى نطق سليم وسرعة في القراءة وفهم معنى ما يقرأ.

مفهوم عُسر القراءة :

يعَرَّف العسر القرائي (الديسلكسيا (Dyslexia) بأنه اضطراب في القراءة ذو منشأ عصبي خارج نطاق أية إعاقة عقلية ، أو حسية ، و غير مرتبط بعوامل ثقافية ، أو بيئية ، أو بعدم الرغبة في الدراسة ،و يكون معدل الذكاء لدى الشخص ، عادياً أو فوق العادي(المطيلي،1428هـ)

كما يعرفها مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة انديانابولس بمدينة Child) development center for the evaluation of the Indianaplis University Medical Center) بأنها : حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة ، بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية و تحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية Neurological أو وراثية Genetic أثناء مرحلة النمو developmental stage نتيجة قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي ، وبصفة خاصة في مرحلة تكون خلايا قشرة المخ Cortex ، وبالذات في المراكز التي تتحكم بوظائف القراءة و التعلم التي تتكون خلاياه ،

بدءًا من الأسبوع الثامن حتى الأسبوع الخامس عشر من مرحلة الحمل التي قد تتلف خلاياها ، نتيجة عوامل الإصابة ببعض الأمراض الفيروسية أو البكتيرية أو التلوث بمواد كيميائية (كالرصاص أو الزئبق) أو مواد إشعاعية أو بعض العقاقير أو التدخين السلبي (جلجل، 1998) .

وفي تعريف آخر لأحد خبراء الديسلكسيا بافيليدز(G. Pavilidis) يصفها بأنها: إعاقة تتميز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيرًا أو استقبالاً ، شفاهة أو كتابة ، تظهر بوضوح في عمليات القراءة و الكتابة و التهجي و الكلام أو الاتصالات بالآخرين(جلجل، 1998) .

وهي ليست حالة إدمان ، ولكنها حالة يكون فيها الفرد مختلفًا عن الآخرين في عمليات التفكير و التعلم وما يتطلبانه من مهارات الإدراك البصري و السمعي ، وتخزين المعلومات و الرموز وفهمها، والتعامل معها واستدعائها من الذاكرة البصرية و السمعية القريبة و البعيدة ، وجميعها مهارات أساسية في عمليات الاتصال اللغوي وغير اللغوي والتعلم (ابوشعيشع،1996).

ويمكن القول بأن أي قصور في مهارة أو أكثر يؤدي إلى إعاقة أو أكثر من إعاقات التعلم ، ويجد من يعاني بها صعوبات في ترجمة اللغة إلى فكر ، أو في التعبير عن الأفكار كتابةً أو حديثًا ، أو في فهم معنى كلمات مكتوبة ، وينص هذا التعريف للديسكلسيا على ألا يكون هناك نقص في الإبصار أو السمع ، أو نقص في درجة الذكاء ، أو اضطراب نفسي أو انفعالي أو اجتماعي أو سلوكي ، أو نقص في الدافعية للاتصال أو التعلم ، ولكن نتيجة القصور في بناء وظائف المخ و الجهاز العصبي (حمزة ، 2008).

تطور أبحاث عُسر القراءة :

تتعلق غالبية أبحاث عُسر القراءة المتاحة في الوقت الراهن بنظام الكتابة الأبجديــة، لا سيما أبجدية اللغات الأوروبية. ولكن ظهرت مؤخرا العديد من الأبحاث الخاصة بعُــسر القراءة للناطقين بالعبرية والصينية، ويمكن تتبعها على النحو الآتي(ويكيبيديا، الموسوعة الحرة(2000):

–في عام (1881) قام "أوزوالد بيركان" بالتعرف على المرض، وقد صِيغ مــصطلح 'عُسر القراءة' لاحقا في عام (1887)بوساطة "رودولف برلين"، وهو طبيب عيون يعمل في شتوتغارت، ألمانيا.

–في عام (1896)، نشر "جورج برينجل مورغان" وصفا لاضطراب تعلم القراءة فــي المجلة الطبية البريطانية "تعذر القراءة الخلقي".

– في الفترة من (1890) لأوائل (1900)، نشر "جيمس هنشلوود" سلسلة من المقــالات في المجلات الطبية حيث وصف حالات مماثلة من تعذر القراءة الخلقي. وفــي كتابــه تعذر القراءة الخلقي في عام(1917)، أكد "هنشلوود" أن العجز الأساسي هو في الذاكرة البصرية للكلمات والحروف، ووصف بعض الأعراض منهــا انتكاســات الحــروف، وصعوبات في التهجئة والقراءة والفهم.

– في عام (1925)عقد "صامويل ت أورتــون" العزم بأن هناك أعراضاً ليس لها علاقــة بتلف الدماغ من شأنها جعل تعلم القراءة عملية صعبة. حيث وصــف "أورتــون" فــي نظريته الإبصار المقلوب الأفراد المصابين بعُسر القراءة بأن لديهم صــعوبة فــي ربــط الأشكال البصرية للكلمات مع صورها المنطوقة. كما لاحظ "أورتون" أن العجــز فــي عُسر القراءة لا يبدو أنه ينبع من العجز البصري. حيث اعتقد أن الوضع ناجم عن عدم

التمكن من إثبات هيمنة نصف كروية في الدماغ. وبعد ذلك عمل "أورتون" مع الأخصائي النفسي والمعلم آنا جيلينغهام لوضع تدخل تربوي رَود استخدام تعليم متزامن متعدد الحواس.

– في المقابل، اعتبر "ديربورن" ، "غيتس"، "بينيت"، و"بلاو" أن التوجيه الخطأ لآلية الرؤية هو سبب هذه الحالة. وقد سعوا إلى اكتشاف ما إذا كان الصراع بين التوجيه العفوي للمسح الضوئي للعيون من اليمين إلى اليسار والتدريب الذي يهدف إلى الاستيلاء على اتجاه معاكس، من شأنه (هذا الصراع) أن يسمح بتفسير الحقائق التي لوحظت في عسر القراءة وبخاصة في القدرة على القراءة في المرآة.

– ذهبت أبحاث عام (1949)التي أُجريت في إطار (أطروحة ج. ماهيك باريس، 1951) إلى أبعد من ذلك، حيث ربطت هذه الظاهرة بحركة البصر حيث إنها تختفي عندما تزداد المسافة بين الأحرف، وتتحول القراءة إلى هجاء. وقد فسرت أيضا القدرة على القراءة في المرآة.

– أظهرت فرضية جديدة في السبعينيات: أن عُسر القراءة ينبع من وجود عجز في المعالجة الصوتية أو صعوبة في الاعتراف بأن الكلمات المنطوقة مُشكلة من وحدات صوتية منفصلة. حيث يجد الأفراد المتضرورون صعوبة في الربط بين هذه الأصوات مع الحروف البصرية التي تؤلف الكلمات المكتوبة.

– في عام(1979)قام جلابوردا وكمبر، وجلابوردا وآخرون عام(1985) ، بذكر ملاحظات من فحص ما بعد تشريح أدمغة الأشخاص الذين عانوا من عُسر القراءة. حيث اشارت دراساتهم عن وجود اختلافات تشريحية في مركز اللغة في دماغ المصاب، أخذا

بالأعمال المماثلة من "كوهين". عام(1989) حيث أشار أن النمو اللحائي الشاذ، والذي كان يفترض أن يحدث قبل أو خلال الشهر السادس من نمو دماغ الجنين.

- في عام(1994) ومن عينات بعد التشريح التي قام بها "جلابوردا وآخرون"، أفادت: بأن المعالجة السمعية الشاذة في الأشخاص المصابين بعُسر القراءة توحي بأن تشوهات تشريحية مرافقة قد تكون موجودة في النظام السمعي. حيث أيدت النتائج السلوكية للعيوب الصوتية في نصف الكرة الأيسر في الأفراد المصابين.

- مَكن تطوير تقنيات التشخيص التصويري للأعصاب خلال الثمانينات والتسعينيات أبحاث عُسر القراءة من أن تحقق تقدما ملحوظا. حيث كشفت دراسات التصوير المقطعي لإطلاق البوزيترون (PET) والتصوير الوظيفي بالرنين المغناطيسي (FMRI) عن التوقيع العصبي للقراءة العادية للبالغين (مثل فيز وبيترسن ، 1998 ؛ تيركلتوب وآخرين ، 2002)، والمعالجة الصوتية (مثل: غيلفاند وبوكهايمر، 2003؛ بولدراك وآخرين، 1999)، وتوظيف مختلف المناهج والنماذج التجريبية (مثل: الكشف عن أو الحكم على القوافي، قراءة نون ووردز، والقراءة الضمنية)، وهذه الدراسات قد ترجمت المعالجة الصوتية المختلة وظيفيا لعُسر القراءة لمنطقة نصف الكرة الأيسر، لا سيما بالنسبة لنظام أبجدية الكتابة (بوليسو وآخرون، 2001؛ لاستعراضها، انظر ايدن وزيفيرو، 1998ومع ذلك، فإنه قد ثبت أن في الكتابات غير الهجائية، حيث تتطلب القراءة نسبة أقل من المعالجة الصوتية ويكون تكامل المعلومات البصرية والهجائية أمراً بالغ الأهمية، ويرتبط عُسر القراءة بالنشاط التحتي للتلفيف الجبهي اليساري المتوسط (سيوك وآخرون، 2004).

- أفادت دراسة الحالة بوساطة "ويدل وبتروورث" عام(1999) أن هناك شخصاً ناطقاً بالانجليزية واليابانية مصاباً بعُسر القراءة في لغة واحدة. مما يوحي بأن أية لغة، يكون بها رسم الهجاء إلى الأصوات شفافاً، أو حتى مبهماً، أو أي لغة بها وحدة إملائية جافة (أي في مستوى كل حرف أو كلمة) يجب أن لا تنتج نسبة عالية من حالات عُسر القراءة الصوتية التنموية، وأن علم الإملاء يمكنه التأثير على أعراض المصاب .

- في عام(2003) خَلُص بحث "كولينز رورك" إلى أن النماذج الحالية للعلاقة بين الدماغ وعُسر القراءة تركز بصفة عامة على شكل ما من أشكال تأخر أو تخلف نضج الدماغ.

2008- "هايم وآخرون" وصف تقرير "أنواع فرعية إدراكية لعُسر القراءة" كيفية مقارنة مجموعات فرعية مختلفة من المصابين مع مجموعة متحكمة. وتعد هذه واحدة من أولى الدراسات التي لم لكن مجرد مقارنة بين المصابين وغير المصابين، بل ذهبت إلى أبعد من ذلك، لتقارن بين مختلف المجموعات الفرعية الإدراكية مع مجموعة غير مصابة متحكمة.

أعراض عُسر القراءة

أعراض عُسر القراءة تختلف وفقاً لشدة الاضطراب، وكذلك عمر الفردالمصاب(حمزه،2008؛ امام،2010) :

-أطفال ما قبل سن المدرسة :

من الصعب الحصول على تشخيص بوجود عُسر القراءة قبل أن يبدأ الطفل في الذهاب إلى المدرسة، ولكن العديد من الأفراد المصابين لديهم تاريخ من الصعوبات التي بدأت قبل الروضة. والأطفال الذين تظهر عليهم هذه الأعراض يواجهون مخاطر أكبر ليتم تشخيصها على أنها ديسلكسيا من الأطفال الآخرين. بعض من هذه الأعراض هي:

- التأخر في تعلم التحدث .
- يتعلم كلمات جديدة ببطء .
- لديه صعوبة في تقفية الكلمات.
- التأخر في إنشاء جهة مهيمنة .

-أطفال في سن المدرسة الابتدائية المبكر :

- صعوبة تعلم الأبجدية .
- صعوبة في الربط بين الأصوات والحروف التي تمثلهم (مراسلات الصوت-الرمز) .
- صعوبة تحديد أو توليد كلمات مقفية، أو عد المقاطع في الكلمات (الوعي الصوتي) .
- صعوبة تجزئة الكلمات إلى الأصوات الفردية، أو مزج الأصوات لعمل كلمات (الوعي فونيمي) .
- صعوبة استرجاع كلمة أو مشاكل التسمية .
- صعوبة في تعلم فك شفرة الكلمات .
- الخلط بين قبل / بعد، اليمين / اليسار، فوق / تحت، وهلم جرا .
- صعوبة التمييز بين أصوات مماثلة في الكلمات؛ خلط الأصوات في نطق كلمـــات متعـــددة المقاطع (التمييز السمعي) (على سبيل المثال ، "aminal" الحيوان "bisghetti" لالسباغيتي) .

- تلاميذ المدارس الابتدائية.

- القراءة البطيئة أو غير الدقيقة .
- هجاء فقير جداً .
- صعوبة في الربط بين الكلمات الفردية مع معانيها الصحيحة .
- صعوبة في مراعاة الوقت، ومفهوم الوقت .

- صعوبة في مهارات التنظيم .

- بسبب الخوف من التحدث بشكل غير صحيح، ينسحب بعض الأطفال ويصبح خجولاً أو يخاف من عدم قدرته على فهم الإشارات الاجتماعية في بيئته.

- صعوبة فهم التعليمات السريعة، اتباع أكثر من أمر واحد في وقت واحد أو تذكر تسلسل الأمور .

- انتكاسات للحروف (بي و دي) وعكس كلمات (saw for was) هي عادة بين الأطفال الذين لديهم عُسر القراءة. وهذه الانتكاسات شائعة أيضا للأطفال في سن 6 أو أصغر، وليس لديهم عُسر القراءة. ولكن مع عُسر القراءة، تستمر الانتكاسات.

- قد يفشل الأطفال الذين يعانون من عُسر القراءة في رؤية (وأحيانا سماع) أوجه التشابه والاختلاف في الحروف والكلمات، فقد لا يتعرف الطفل على المسافات بين الكلمات التي تنظم الحروف إلى كلمات منفصلة، وربما يكون غير قادر على لفظ النطق السليم لكلمة غير مألوفة. (ويكيبيديا، الموسوعة الحرة،2000).

التشخيص لعُسر القراءة :

يعتبر تشخيص الدسلكسيا أمراً ضرورياً . فمن المهم أن تجرى عملية تقييم حتى يتم الوقوف على فهم أفضل للمشكلة فنتائج الاختبارات تحدد مدى الحاجة إلى ضم الفرد إلى خدمات التعليم الخاصة ، كما أنها أيضاً تحدد مدى حاجة الفرد إلى برامج خاصة في الكليات والجامعات. إنها توفر الأساس لعمل التوصيات التعليمية وتحديد الأساس الذي يتم بناء عليه تقييم برامج العلاج. ويمكن للأفراد إجراء الاختبارات الخاصة بالدسلكسيا في أي مرحلة عمرية .والاختبارات التي يتم اختيارها تختلف طبقا لعمر الفرد فقد يتم اختبار الأطفال الصغار بالنسبة للتميز الصوتي مهارات استقبال اللغة والتعبير عنها والقدرة على الربط بين الأصوات

والرموز.وعندما يتم إيجاد مشكلات في هذه الجوانب يمكن البدء في العلاج على الفور(جلجل ، 1994).

أما بالنسبة للأفراد الذين يمكنهم القيام بعمل التشخيصات فإن الأساتذة الذين يمتلكـــون خبرة في عدة تخصصات هم أفضل المؤهلين لعمل التشخيصات الخاصة بالدسلكسيا ويمكن عمل الاختبارات بوساطة فرد واحد أو بوساطة فريق من المتخصصين. ومن الضروري أن يمتلـــك الشخص الذي يقوم بتشخيص الدسلكسيا معرفة وخلفية في علم النفس في القـــراءة فـــي اللغـــة والتعليم ويجب أن يمتلك الشخص القائم بالتشخيص معرفة حول كيفية تعلـــم الأفـــراد للقـــراءة والسبب في أن بعض الناس يواجهون مشكلات في تعلمها كما يجب عليه أيضا أن يفهم كيفيـــة قياس القراءة المناسبة.

وبالنسبة لأنواع الاختبارات التي تستخدم في تشخيص الدسلكسيا فلا يوجد اختبار واحد فقط بمفرده يمكن استخدامه حيث يجب استخدام بطارية اختبارات، وينبغي اختيار الاختبـــارات على أساس خصائص القياس الموضوعات ذات الصلة. وقد يتم إجراء اختبارات مختلفـــة لكـــن مكونات القياس الجيد تظل ثابتة.ويجب إجراء الاختبارات التي تقيس لغة التعبير الشفوي ،لغـــة التعبير التحريري،استقبال اللغة الشفوية،استقبال اللغة التعبيرية،أداء الوظـــائف العقليـــة،التجهيز المعرفي والتحصيل الأكاديمي.

وينبغي أن يقوم المقيم الجيد بإجراء تقييم شامل لتحديد ما إذا كانت مشكلات الـــتعلم التي يعاني منها الفرد متصلة بغيرها من الاضطرابات أم لا.حيث تعتبر اضـــطرابات النـــشاط الزائد وقصور الانتباه disorder Attention and deficit hyperactivityوالاضـــطرابات العاطفية (القلق– الاكتئاب) واضطرابات التجهيـــز الـــسمعي المركـــزي Central auditory processing dysfunction، الاضطرابات النمائية Developmental Disordersوالضعف

البدني أو الحسي أسبابا لمشكلات التعلم والتعليم والتي يجب على المقيم المــتمكن أخــذها فــي الاعتبار عند عمل التشخيصات الخاصة بالدسلكسيا .

وينبغي النظر إلى الجوانب التالية عند إجراء التشخيص الخاص بالدسلكسيا(حمزه،2008):

(1) التاريخ النمائي ، الطبي، السلوكي، الأكاديمي،والأسرى.

(2) قياس الأداء العقلي العام .

(3) المعلومات الخاصة بالتجهيز المعرفي(الأداء اللغوي،الذاكرة،التجهيز السمعي،التجهيز البصري،التناسق البصري الحركي، القدرات العقلية)

(4) الاختبارات الخاصة بمهارات اللغة الشفوية النوعية والمرتبطة بالنجاح في القراءة والكتابة والتي تضم اختبارات التجهيز الصوتي.

(5) الاختبارات االتحصيلية لتحديد مستوى الأداء في المجالات المهارية الرئيسة كالقراءة والتهجية واللغة المكتوبة والحساب، وينبغي أن تضم اختبارات القراءة والكتابة المقاييس التالية:–

- فك شفرة الكلمات المفردة سواء أكانت كلمات حقيقية أم كلمات ليس لها معنى.
- القراءة الجهرية والصامتة من خلال السياق(معدل التقييم السرعة، الفهم،الدقة).
- فهم المادة المقروءة.
- اختبار التهجية الإملائية.
- التعبير التحريري(كتابة الجمل إلى جانب كتابة القصة أو المقال).
- الخط.
- الملاحظة التي تجرى داخل حجرة الدراسة.

بعد إجراء مثل هذا التشخيص،تتم مناقشة الاختبارات مع الفـــرد الـــذي أجـــرى تلـــك الاختبارات..وينبغي أن يكون هناك تقرير مكتوب يحتوي على كل درجات الاختبارات بالإضافة إلى تفسير نتائج هذه الاختبارات التي تم إجراؤها كما ينبغي تفسير جوانب القوة والضعف لدى الفرد وتوضيحها تماما،ثم يتم وضع توصيات محددة.

وفي حالة التلاميذ الذين هم في سن المدرسة،ينبغي إجراء مقابلة جماعية بعـــد أن تـــتم عملية التقييم،وينبغي أن تضم هذه المقابلة معلمي التلاميذ والآباء والأفراد الذين أجريت علـــيهم الاختبارات. وينبغي أن يقدم التقرير توضيحات مقترحة خاصة بأساليب محددة للتدخل. وينبغي تقديم هذا التعليم بوساطة معلمين ذوى مهارات عالية، تم تدريبهم خصيصا على بـــرامج اللغـــة والتعليم متعدد الحواس.

أما بالنسبة للكبار الذين يعانون من الدسلكسيا ،فينبغي أن يتلقوا مقترحات محددة تتعلـــق بالاستراتيجيات العلاجية المطلوبة للتغلب على تلك الصعوبات. ويمكن أيضا التفكير في مساعدة إضافية لتنفيذ هذه الاستراتيجيات والتوصيات. وإذا كانت الاختبارات قد تم إجراؤها بالارتبـــاط مع مشكلة مهنية حالية،ينبغي أن يشتمل التقرير على مقترحات محددة(امام،2010).

وبالنسبة للوقت أو المدة التي يستغرقها تطبيق بطارية اختبارات متوسطة يمكن أن تأخذ ثلاث ساعات تقريبا.وأحيانا يكون من الضروري إجراء الاختبارات في أكثر من جلسة واحدة، وخاصة في حالة الأطفال الصغار ذوي مدى الانتباه القصير جدا. ويتوقف المدى الزمني الذي يأخذه التقييم على الحكم الإكلينيكي على الحالة. (جلجل ، 2003) .

الحالات التي تحدث غالباً مع عُسر القراءة :

كثيراً ما تحدث الحالات التالية مع عُسر القراءة في نفس الفرد المصاب. ومن غير الواضح ما إذا كانت هذه الحالات تشارك نفس الأسباب العصبية المرتبطة بعُسر القراءة.

- عُسر الكتابة هو اضطراب يتجلى في المقام الأول خلال الكتابة أو الطباعة، رغم أنه في بعض الحالات، قد يؤثر أيضا على التنسيق بين اليد والعين في العمليات الموجهة بهذا الاتجاه أو التسلسل كربط العقد أو تنفيذ مهمة متكررة. ويتميز عُسر الكتابة عن خلل الأداء في أن الشخص قد يكون لديه الكلمة المراد كتابتها أو الخطوات السليمة واضحة في ذهنه، ولكنه ينفذ التسلسل بترتيب خطأ.
- خلل الحساب هو حالة عصبية تميزت بمشكلة مع أساسيات التعلم وواحد أو أكثر من المهارات الحسابية الأساسية. وغالبا ما يمكن للمصابين بهذه الحالة أن يفهموا مفاهيم رياضية معقدة جدا ولكن يجدون صعوبات في صياغة المعادلات وحتى في عمليات الجمع والطرح الأساسية.
- خلل الأداء التنموي هو حالة عصبية تتميز بصعوبة ملحوظة في تنفيذ المهام الروتينية التي تنطوي على التوازن، تنسيق حركي، صعوبة في استخدام أصوات التحدث، ومشاكل في ذاكرة المدى القصير.
- ضعف اللغة المحدد هو اضطراب لغوي تنموي والذي يمكن أن يؤثر على كل من اللغة التعبيرية والحسية. ويعرف اضطراب اللغة المحدد بأنه اضطراب لغة "محض"، بمعنى أنه لا علاقة له أو ناجم عن الاضطرابات التنموية الأخرى، أو فقدان السمع أو إصابات الدماغ المكتسبة. وقد قامت دراسة لجامعتي ماستريخت واوتريخت بفحص إدراك التحدث وإنتاج التحدث في أطفال هولنديين عمرهم 3 أعوام لديهم خطر عائلي لتطور عُسر القراءة. حيث تمت مقارنة أدائهم في تصنيف أصوات التحدث وإنتاجهم من الكلمات بأطفال من نفس السن يعانون من ضعف اللغة المحدد. وقد كانت نتائج المعرضين للخطر ومجموعة المصابين متماثلة إلى حد كبير. كما كشف تحليل البيانات

الفردية، أن كلا من المجموعات الواردة تضمنوا مجموعات فرعية لديهم أداء جيد أداء ضعيف. ويبدو أن علم الأصوات المعبرة مرتبط بوجود عجز في إدراك التحدث. وتشير النتائج إلى أن كلا من عُسر القراءة وضعف اللغة المحدد يمكن تفسيرهم بنموذج متعدد المخاطر حيث يشمل عمليات معرفية، فضلا عن العوامل الوراثية.

- الهذرمة هي اضطراب طلاقة التحدث التي تنطوي على كل من معدل وإيقاع التحدث، وينتج عنها اختلال في وضوح الكلام. حيث يكون التحدث شاذاً وغير طبيعي، ويتألف من تدفقات سريعة ومتشنجة عادة ما تنطوي على الصياغة الخطأ. وتحمل شخصية المهذرم شبها ملحوظا لتلك الشخصيات ذات صعوبات التعلم . (ويكيبيديا، الموسوعة الحرة) .

حالات متفاقمة / عُسر القراءة :

ويُعتقد أن عُسر القراءة حالة عصبية تؤثر في قدرة الفرد على قراءة وتهجئة اللغة المكتوبة.

قد تكون الحالات التالية عبارة عن عوامل مساهمة أو متداخلة، مماثلة لعُسر القراءة لأنها يمكن أن تؤدي إلى صعوبة في القراءة(الصبحي،2001):

- اضطراب المعالجة السماعية هو حالة تؤثر على القدرة على معالجة المعلومات السمعية. فاضطراب المعالجة السمعية هو إعاقة سمعية. يمكنها أن تؤدي إلى مشاكل في الذاكرة السمعية والتسلسل السمعي. يعاني الكثير من المصابين بعُسر القراءة من مشاكل معالجة سمعية بما في ذلك من تاريخ الانتكاسات السمعية، وربما تقوم بتطوير تلقين لوجوجرافي خاص بها للتعويض عن هذا النوع من العجز. وقد أُعترف باضطراب المعالجة السماعية باعتباره واحداً من الأسباب الرئيسة لعُسر القراءة. وقد يصاب بعض الأطفال

باضطراب المعالجة السمعية نتيجة إصابتهم بالتهاب الأذن الوسطى مع كثرة (غراء الأذن، مثبت الأذن، Grommits) وغيرها من الحالات المرضية الشديدة.

- اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط. ويصيب ما بين(12 ٪ و 24 ٪) من هؤلاء المصابين بعُسر القراءة .
- عُسر الكلام .

يمكن أن تحدث معاناة من تأخيرات التحدث والنطق ومشاكل اللغة بسبب مشاكل في معالجة وفك المدخلات السمعية قبل إعادة إنتاجها إلى نسختها الصالحة للتحدث بها، ويمكن ملاحظتها كتلعثم، هذرمة أو تحدث متردد. (ويكيبيديا، الموسوعة الحرة،2000) .

الأعراض المميزة لحالات العسر القرائي :

عُسر القراءة ليست مجرد حالة خلل أو اضطراب في القراءة ، بل هي أكثر من ذلك بكثير ، حيث تتشعب أعراضها ، وتختلف من فرد إلى آخر ، ويظهر بعضها في حالة معينة ، بينما تظهر أعراض أخرى عند فرد آخر ، وفيما يلي حصر عام لتلك الأعراض(حمزة،2008) :

أولاً : الأعراض المتعلقة بالقراءة :

–اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (الحروف و الكلمات) أو الأرقام .

–قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف و الكلمات و الجمل ، أو إغفال بعضها عند القراءة .

– التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات أو إغفال بعضها أو صعوبة قراءتها ، مع حركات مصاحبة من الرأس وتذبذب سريع غير عادي في حركة مقلة العين أثنـــاء القراءة .

– افتقار الرغبة في القراءة و الشعور بالإرهاق عند ممارستها .

– عدم القدرة على التركيز في القراءة وفهم ما يقرأ .

– عدم وضوح النصوص المكتوبة ، حيث يرى بعض الحروف أو الكلمات غير واضحة المعالم (مشلفطة) Blurring ، أو يراها مزدوجة ذات ظل أو متحركة أو متدخلة في بعضها أو مشوشة ، أو يغفل قراءة بعض كلماتها ... الخ .

– أخطاء في تهجئة Spelling بعض الكلمات :

أ.فيكتب : درب بدلاً من ضرب ، سكت بدلاً من سقط .

ب.يخلط في قراءة بعض الحروف : بين (ب ، ت ، ث أو بين ت ، ط) . (حمزة ، 2008)

ثانيًا : الأعراض المتعلقة بالكتابة :

– خط رديء مشوش (ملخبط) تصعب قراءته .

– يكتب الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة .

–تباين في أحجام الحروف أو الكلمات .

– ميل السطر إلى أعلى أو إلى أسفل ، أو تماوج الأسطر .

– صعوبة في تسجيل أفكارهم أو التعبير عنها كتابة .

– تباين في المسافات بين الحروف أو بين الكلمات .

– أخطاء في ترتيب حروف الكلمة أو في كلمات الجملة أو في تهجي الكلمات Spelling errors .

– صعوبة تسجيل الأفكار و التعبير عنها بالكتابة .

ثالثًا : الأعراض المتعلقة بالقراءة بصوت مسموع :

- التهتهة Stuttering أو مضغ الكلمات .

- صعوبة أو أخطاء في الربط بين كلمات الجملة .

- البطء في ترجمة صورة الكلمة المكتوبة ونطقها صوتيًا .

- أخطاء التلفظ في نطق أصوات الحروف المختلفة .

- البطء الواضح في نطق ما يُقرأ من كلمات .

رابعًا : الأعراض المتعلقة بالذاكرة :

- صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الإشارات البصرية إلى إشارات سمعية و بالعكس (الإشارات السمعية – إلى كلام فكتابة) .

- ضعيف و سريع النسيان فيما يتعلق بتهجي الكلمات أو أرقام الحساب وعمليات الضرب و الطرح و القسمة ، مع نسيان الأسماء و المصطلحات و تسلسل أحرف الهجاء و أيام الأسبوع و التواريخ و أشهر السنة و التمييز بين الاتجاهات (يمين – يسار) .

- بطءٌ في الاستدعاء من الذاكرة للرموز اللغوية البصرية .

خامسًا : الأعراض المتعلقة بالحركة :

- النشاط الزائد Hyperactivity أو البطء الزائد Hypo activity مع عدم القدرة على إتمام عمل يقوم به أو التركيز في قراءة أو عمل .

- صعوبةٌ في المحافظة على توازن الجسم ، وضعف التركيز العضلي و الحركي في المشي و الجري و القفز و التخطي .

- صعوبة في عقد رباط الحذاء أو إدخال الأزرار في العراوي أثناء ارتدائه الملابس.

سادسًا : الأعراض المتعلقة بالتوافق الذاتي :

- سريع الغضب ، مندفع ، نزق .
- قد يعاني من صداع ، دوخة ، ميل إلى القيء ، دوار ، صعوبات في الهضم ، عرق.
- بعض حالات من الفوبيا ، كالخوف من الظلام أو من الأماكن المرتفعة ، أو من الاشتراك في الأنشطة التي تتطلب حركة أو اتزانًا أو تركيزًا .
- مشاعر الفشل وعدم الأمان وفقد الثقة بالذات .

العلاقة بين الوعي الصوتي وعسر القراءة

في ضوء ما تم عرضه لموضوع الوعي الصوتي والعسر القرائي يتبين أن هناك علاقة وثيقة بينهما، وأن تلك العلاقة تتحدد من خلال ثلاثة أبعاد هي:

- بعد سببي: بحيث إن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى العسر القرائي.
- بعد تنبؤي : بحيث إن مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة.
- بعد علاجي: بحيث إن دعم القدرات الفونولوجية للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة، يسهم إلى حد كبير في معالجة العسر القرائي. من هنا تكمن أهمية التدخل المبكر للنمو الفونولوجي(**المطيلي،1426هـ**).

ويمكن القول أن أهمية الوعي الصوتي من منظور الدراسات والنظريات في مجال النمو القرائي تشير أن الوعي الصوتي بعناصره ومكوناته المختلفة يعتبر قاعدة مهمة في تعلم القراءة، واكتساب المهارات المرتبطة بها، ويمكن رصد تلك الأهمية التربوية من خلال النقاط التالية(**الصبحي،2001**):

- غيرت الأبحاث منذ عام (1970) النظرة إلى القراءة من كونها إدراكا واستيعابا بصريا إلى نشاط ذي أساس لغوي.

– القدرة على استخدام اللغة في التواصل ليست ضمانة على النجاح في القراءة.

– المهمة الرئيسة للمتعلم المبتدئ هي إدراك أن الكلام يمكن أن يجزأ وأن هذه الأجزاء يمكن أن تمثل كتابيًا.

– مهارات الوعي الفونولوجي – والتي تتمثل في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات ومقاطع وأصوات، وأن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة – ذات ارتباط وثيق بالنجاح في القراءة في سنوات التعلم الأولى.

– كثير من الدراسات أثبتت أن القراءة والكتابة يعتمدان بشكل كبير على القدرات اللغوية اللفظية (الشفوية).

– العديد من مشاكل القراءة في المراحل الأولى تظهر نتيجة اضطراب في الوعي الفونولوجي.

– الأطفال الذين دربوا على نشاطات وعناصر الوعي حققوا تقدمًا عاليًا في القراءة مقارنة بالأطفال الذين لم يدربوا.

– اللغة اللفظية ذات أساس بيولوجي /عصبي، كما أنها تطورية وتتبع نسقًا معينًا في النمو والتطور في مختلف الثقافات، لكن اللغة المكتوبة ليست كذلك.

كما أن هناك اتفاقًا لدى الباحثين عامة في مجال العسر القرائي على أن الوعي الفونولوجي يمكن تطويره لدى الطفل، إذا ما تم تخطيط برامج وأنشطة وتدريبات مناسبة. ومن ثم نقترح في هذه الفقرة بعض الأهداف الإجرائية والأنشطة التطبيقية لبعض مهارات وعناصر الوعي الفونولوجي والتي قد تساعد على الرفع من قدرة الوعي الفونولوجي لدى الطالب وهي:

– أن يعيد الطالب الجملة المكونة من كلمات محورية ووظيفية، وأن يشير إلى كل كلمة مكتوبة من كلمات الجملة.

- أن يكون الطالب جملا حول الصورة، وأن يشير إلى كل كلمة من كلمات جملته.
- أن يقسم الطفل الكلمات المكونة من مقطعين حتى أربعة مقاطع شفويًا (لفظيًا)، بنسبة إتقان لا تقل عن 90% عندما يستمع إلى هذه الكلمات.
- أن يستمع الطفل إلى كلمات مكونة من مقطعين حتى أربعة مقاطع، ثم يطلب إليه أن يقسم كل كلمة إلى مقاطعها لفظيًا.
- أن يستمع ويميز: وذلك بوضع عدد من الأغراض أمام الطالب، ثم يطلب منه أن يميز الأشياء المكونة من مقطع واثنين وهكذا، ثم يصنف هذه الأشياء تبعًا لمقاطعها.
- أن يسمي الصور التي لأسمائها نفس النغمة، ويأتي بكلمات تشابهها في النغمة.
- أن يتعرف على الحروف أو الأصوات التي جعلت الكلمات متشابهة نغميًا.
- أن يستمع الطالب إلى الكلمة بينما هو يشاهد صورتها، ثم يأتي بكلمة لها نفس نغمة الكلمة التي سمعها.
- أن يربط الطفل بين صوتين لغويين حتى ستة أصوات أو أكثر، مكونًا كلمات بنسبة إتقان لا تقل عن (90%).
- أن ينطق الطالب أصوات الكلمات المكونة من ثلاثة أصوات لغوية وهو يشاهد صورة الكلمة.
- أن يلفظ الطالب أصوات كلمة مكتوبة مكونة من ثلاثة أصوات أو أربعة.
- أن يحدد الطالب الصوت الأول والأخير من كل كلمة بينما هو ينظر إلى الصورة.

ويرى الباحث أن التدريب على مهارات الوعي الصوتي يجب أن يكون مكثفًا وواضحًا ومغطيًا للمهارات الفونولوجية بشكل يناسب مرحلة القراءة التي وصل إليها الطفل، ويحتاج معلم القراءة إلى معرفة كل ما يحول دون تعلم الطفل القراءة.

ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة

اطلع الباحث على نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية والتي أمكن الإفادة منها في اختيار عينة الدراسة وإعداد الأدوات والمعالجات الإحصائية اللازمة، حيث قام الباحث بتقسيمها إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، وذلك على النحو الآتي:.

أولا: الدراسات العربية:

أجرى مكاحلة (1999) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية الطريقة الصوتية ومقارنتها بالطريقة التقليدية المعتادة في التدريس على مهارات القراءة لطلاب الصف الثالث الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية وتكونت عينة الدراسة من(45)طالباً وطالبة من طلاب غرف مصادر في مديرية عمان الأولى ومديرية التعليم الخاص وقد أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل وعلى جزء المرتبط بالفقرات والجمل والكلمات والمقاطع والحروف وقد أوصت الدراسة بأن يتم التجريب الطريقة الصوتية في تدريب الطلاب ذوي الصعوبات التعليميية الذين يعانون من صعوبات القراءة في دراسات مستقبلية للتحق من عمومية النتائج التي التوصل إليها في الدراسة الحالية .

وأجرى (عبدالله، 2007) دراسة في مصر هدفت إلى الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة، خاصة ما يتعلق منها بالوعي الصوتي وتقديم برنامج للتدخل المبكر يقوم على تعليمهم هذه المهارات وتدريبهم عليها والتعرف على فاعلية هذا البرنامج في تنمية الوعي الصوتي من جانبهم واختبار أثر ذلك على مستوى نموهم اللغوي، ثم أثره على مستواهم اللاحق في اللغة العربية بعد انقضاء عام كامل، ثم عامين من الالتحاق بالمدرسة، وقد تألفت عينة الدراسة من مجموعتين متجانستين من الذكور في المرحلة الأساسية إحداهما تجريبية والأخرى

ضابطة تضم كل منهما سبعة أطفال يعانون في قصور من وعـيهم الـصوتي كمؤشـر علـى صعوبات التعلم ولا يعانون من قصور في أي مهارة أخرى من المهارات قبل الأكاديمية التـي تستخدم كمؤشرات على صعوبات التعلم اللاحقة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنـامج التدريبي للتدخل المبكر في تنمية الوعي الصوتي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صـعوبات التعلم ووجود أثر إيجابي لتنمية الوعي الصوتي على مستوى النمو اللغوي لهـؤلاء الأطفـال، ووجود أثر إيجابي كذلك على أدائهم اللغوي وسلوكهم التحصيلي في اللغة العربية فـي اختبـار نهاية الصف الأول، واستمرار التأثير على هذه الشاكلة حتى نهاية الصف الثاني الابتدائي.

وأجرى **بابلي(2009)** دراسة هدفت إلى استقصاء اثر برنامج تدريبي معرفي في تنميـة معارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر. وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية، حيث بلغ عدد أفرادها (31) طالباً من ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بغرفة المصادر في الصف الرابع الأساسي في مدرسة بلال بن رباح المستقلة للبنين في دولة قطر تم توزيعهم الى مجموعتين الأولى تجريبية: تتكون من (15) طالباً تم تدريبهم باستخدام برنامج الوعي الصوتي ومجموعة ضابطة تتكون من (16) طالباً يدرسون بالطريقة التقليدية. ولقياس سرعة القراءة الجهرية تم إعداد اختبار سـرعة القراءة الجهرية والذي يتكون من نصوص قرائية سردية لقياس سرعة القراءة الجهريـة فـي الدقيقة، بينما لقياس الاستيعاب القرائي فقد قام الباحث بإعداد اختبار الاستيعاب القرائي وتكـون من (10) فقرات وكلا المقياسين له صورتان (أ و ب)، وقد تم استخراج دلالات صدق وثبات للاختبارين. أظهرت الدراسة النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى: (0.05) بين متوسط أداء الطلبة في المجموعة التجريبية ومتوسط أداء الطلبة في المجموعة الضابطة علـى اختبار العمليات الصوتية لصالح متوسط أداء الطلبة في المجموعة التجريبية، وهـذه الفـروق

تعزى إلى البرنامج التدريبي المعرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط أداء الطلبة في المجموعة التجريبية ومتوسط أداء الطلبة في المجموعة الضابطة على اختبار سرعة القراءة تعزى للبرنامج التدريبي.وأخيرا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط أداء الطلبة في المجموعة التجريبية ومتوسط أداء الطلبة في المجموعة الضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي تعزى للبرنامج التدريبي.

وفي دراسة عواد وبابلى (2010) والتي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر. وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية من مدرسة بلال بن رباح المستقلة النموذجية، حيث بلغ عدد أفرادها (31) طالباً من ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بغرفة المصادر في الصف الرابع الأساسي، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وعدد طلابها (15) طالباً ومجموعة ضابطة عدد طلابها (16) طالباً. وطُبق على أفراد المجموعتين اختبار الوعى الصوتى (البحيري وآخرون، 2010) ويتضمن (حذف الصوت، ودمج الأصوات)، واختبار سرعة القراءة الجهرية (إعداد: الباحثان) ويتكون من نصوص قرائية سردية لقياس سرعة القراءة الجهرية في الدقيقة الواحدة، وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات للاختبارين، وطبق على أفراد المجموعة التجريبية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعى الصوتى (إعداد: الباحثان) وذلك لمدة شهرين.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً، أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي الصوتي بفرعيه (حذف الصوت، ودمج الأصوات)، واختبار سرعة القراءة، وذلك في التطبيق البعدى وكانت

الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية، كما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الوعي الصوتي بفرعيه (حذف الصوت ودمج الأصوات) واختبار سرعة القراءة، وذلك بين التطبيقين البعدى والمتابعة (بعد مضى شهر علـــى تطبيـــق البرنامج التدريبي).

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

أجري تورجيسين ودفزمورغان دراسة (Torgesen & Davis,;Morgan 1992) التي هدفت إلى قياس اثر فاعلية لبرنامج تدريبي يقوم على التحليل والتوليف معا مقارنة ببرنامج آخر يقوم على عملية التوليف فقط في تنمية مهارات الوعي الصوتي .

وقد تكونت عينة الدراسة (48) طفلا من أطفال الحضانة يتسمون بضعف في مستوى الـــوعي الصوتي كما يقاس باختبار الوعي الصوتي لتورجيـــسين وبريانـــت (Torgesen & Braynt 1994) علما انه قد تم استبعاد الأطفال الذين توجد لديهم مشكلات سلوكية وضعف الانتبـــاه أو الذين تنطبق عليهم محكات التربية الخاصة ، وبعد تطبيق اختبار التحليل الصوتي(phonemic Segmentation) والتركيب أو التوليف الصوتي (Phonemic) بعد ذلك تم التـــدريب علـــى البرنامجين التدريبيين في العلاج من قبل اثنين من معلمي المرحلة الابتدائية ، ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم .وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبيتين : المجموعة الأولى وتتكون من 16 طفلا ، وتم تدريبهم على التحليل والتوليف والمجموعة الثانية وتتكون من 17 طفلا وتم تدريبهم على التوليف فقط اما المجموعة الضابطة فقد تكونت من 15 طفلا من الأطفال العاديين . وقبل التدريب تم القيام بعمل 6 جلسات إحماء تم فيها تقسيم الأطفال إلى مجموعـــات فرعيـــة يتراوح عدد أفرادها من 3–5 أطفال بحيث تستمر الجلسة لمدة 20 دقيقة . وتوصلت الدراســـة إلى نتائج أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي تدربت على التحليل والتوليف

والمجموعة الضابطة في الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية حيث كان أداؤهم أفـضل في التوليف والتحليل . ومن الجدير بالذكر إن إجراءات هذه الدراسة جاءت واضحة وقد أفـاد منها الباحث في كيفية إجراء التصميم التجريبي في الدراسة الحالية كما أفاد الباحث في توظيف فترة الإحماء في بداية البرنامج التدريبي لكسر حاجز الخوف وبناء علاقة مودة مع أفراد العينة ، كما أظهرت هذه الدراسة أهمية مهارات التركيب والتحليل فـي تطـوير مهـارات الـوعي الصوتي.

اجري سنسث (Sunseth,2000) دراسة هدفت إلى معرفة دور سرعة التسمية ومهـارة الوعي الصوتي في القدرة على القراءة والتهجئة والمعرفة بالنظام الكتابي عند طـلاب الـصف الثالث.

وتكونت عينة الدراسة من(68) طالباً من الصف الثالث الابتدائي، علماً أن الدراسة طبقت على مرحلتين: الأولى هدفت إلى معرفة دور سرعة التسمية والوعي الـصوتي عنـد ثـلاث مجموعات من الطلاب تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب واحد سواء فـي سـرعة التسمية أو في مهارة الوعي الصوتي أو في المهارتين معاً. أظهرت النتائج أن الاضطراب في الوعي الصوتي يؤدي إلى صعوبة قراءة الكلمات غير الحقيقية، وفي الإملاء بينما الـبطء فـي التسمية كان ذا علاقة بمهارة التهجئة، أما بالنسبة إلى المعرفة بالنظام الكتـابي فقـد اظهـرت الدراسة ان الأطفال الذين يعانون من بطء في التسمية يعانون أكثر من الطلاب الذين يعانون من مشاكل في الوعي الصوتي، وكذلك أظهر الطلاب الذين يعانون من الإضطرابين نتائج لا تختلف كثيرا عن الأخرين، وهذا يؤكد أهمية سرعة التـسمية والـوعي الـصوتي فـي تعلـم اللغـة المكتوبة.وفي المرحلة الثانية من الدراسة فقد تمت اضافة مجموعتين جديدتين بحيث أصبح حجم العينة (68) طالباً من طلاب الصف الثالث تم تقسيمهم إلى المجموعات التالية: (17) طالباً مـن

الجيدين في سرعة التسمية والوعي الصوتي، و (17) طالباً مـن المـضطربين فـي الـوعي الصوتي، و (18) طالبا من البطيئين في التسمية و (16) طالباً من المتـأخرين فـي التـسمية والوعي الصوتي. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج المرحلة الأولى حيـث أظهـر طلاب المجموعات الأولى الجيدين في المهارتين نتائج جيدة على أدوات الدراسة بينمـا كـان الطلاب الذين يعانون من ضعف الوعي الصوتي فقط ضعافاً في قراءة الكلمات الحقيقية وغيـر الحقيقية وفي الإملا على ان هذه المجموعة كانت تمتلك مقدرة اكبر في سـرعة القـراءة مـن المجموعة البطيئة في التسمية التي كانت تمتلك المقدرة على القراءة ولكن بـبطء وكـذلك فـي الإملاء والتهجئة، اما المجموعة التي تعاني من اضطراب في المهارتين فقد اظهرت تأخراً على جميع أدوات الدراسة.

في دراسة ماكنايت وأخرين (Mcknight , et al ,2001) والتي هـدفت إلـى تـدريب مجموعة من اطفال الروضة على إدراك الأصوات مما يؤدي إلى زيادة قدرتهم على القراءة.

وتكونت العينة من (56) طفلاً وقسمت الباحثة الأطفال إلى مجموعتين إحداهما تجريبيـة والأخرى ضابطة، وعند مقارنة أداء مجموعتي الدراسة على أربعة اختبارات هي الطلاقة فـي تسمية الحروب الهجائية، والطلاقة في تسمية الأصوات والتعرف عليها، والقـدرة علـى إدراك الفونيمات أو الاصوات، والقدرة على تجزئة الكلمات الى الفونيمات.وقد أظهرت النتائج حدوث تحسن في أداء الأطفال اعضاء المجموعة التجريبية على الاختبارات المستخدمة باستثناء أدائهم على اختبار الطلاقة في تسمية الحروف الهجائية فلم تكن الفروق بينهم وبين اعضاء المجموعة الضابطة دالة.

هدفت دراسة ليفستيد وآخرين (Leafstedt, et al, 2004) الى تقصي فعاليـــة برنـــامج مكثف للتدريب على الوعي او الإدراك الفونولوجي في اللغة الإنجليزيـــة لاطفـــال الروضـــة الناطقين بالاسبانية.

وتألفت العينة من 60 طفلاً تم تقسيمهم الى مجموعتين متساويتين في العدد كانت احداهما تجريبية والأخرى ضابطة كما تم تقسيم المجموعة التجريبية الى ثلاث مجموعات فرعية بحسب مستوى الأداء اللغوي للطفال (مرتفع – متوسط – منخفض) دون حـــدوث أي اخـــتلاف فـــي الاجراءات المتبعة واستغرق تنفيذ هذا البرنامج مدة ثلاثمائة دقيقة (خمس ساعات)

واسفرت النتائج عن حدوث تطور في قراءة الكلمات من جانب الاطفـــال الـــذين تلقـــوا البرنامج قياساً باقرانهم في المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا هذا البرنامج واكتفوا بالبرنـــامج العادي الذي تقدمه الروضة كما وجدت فروق دالة بين أطفال المجموعة التجريبيـــة فـــي الأداء اللغوي وفقا لمستوى أدائهم اللغوي السابق وذلك لصالح ذوي مستوى الأداء الأعلى.

وفي دراسة هوجان واخرين (Hogan, et al,2005) التي هدفت الى تقصي فاعلية تقييم الوعي الصوتي في التنبؤ بمهارة القراءة حيث أن الباحث وفريقه قاموا بفحص مهـــارة الـــوعي الصوتي والتعرف على الحروف في مرحلة الروضة ثم قام بفحص مهارة الوعي الصوتي وفك رمز الحرف وقراءة الكلمات سواء ذات المعنى او بدون معنى حيث تم تطبيق هذا الاختبار في الصف الثاني ثم الصف الرابع.

وتكونت عينة الدراسة تتكون من (570) طفلاً فـــي هـــذه الدراســـة التتبيعـــة للقـــراءة والاضطرابات اللغوية وقد أسفرت بعض النتائج عن مقدرة مهارة الوعي الصوتي فـــي التنبـــؤ بالقراءة في الصف الثاني لكن فقدت المقدرة على التنبؤ بمهارة القراءة في الصف الرابع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1- ندرة الدراسات العربية التي تناولت مهارات الوعي الصوتي.

2- أظهرت نتائج معظم الدراسات أن هناك علاقة وثيقة بين امتلاك الطلبة لمهارة الوعي الصوتي، وبين التحصيل.

3- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها إحدى المهارات التي يعاني منها طلبة صعوبات التعلم من قصور في مهارة الوعي الصوتي والتي تسهم في تخفيف معاناتهم في صعوبات القراءة .

4- أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد أدوات الدراسة كما أنها أفادت من البعد النظري والذي أسهم في إثراء تلك الدراسة.

5- تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها جاءت للكشف عن مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة لدى الطلبة عُسر القراءة و مقارنتهم مع أقرانهم من العاديين .

الفصل الثالث

الطريقة و الإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة و الإجراءات

يشتمل هذا الفصل على وصف للطرق و الإجراءات التي استخدمها الباحث في الدراسة من حيث : منهج الدراسة وتحديد مجتمع الدراسة و الأداة المستخدمة في جمع البيانات المتعلقة بتحديد الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية بالأردن ، كما تضمن وصفاً لكيفية إعداد هذه الأداة ، كما تضمن هذا البحث صدق الأداة و ثبات الأداة والمعالجة الإحصائية .

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن من خلال التعرف على مهارات الوعي الصوتي لدى الطلبة العاديين وأقرانهم من ذوي العسر القرائي وطبيعة الفروق في مهارات الوعي الصوتي والتهجئة ومهارات القراءة لدى العينة باختلاف جنس الطالب و الصف الدراسي .

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفين الثاني و الثالث الاساسين من الملتحقين بغرف المصادر والتي بلغ عددها (200) طالبٍ ، ويمثلون (54) مدرسة لدى مديرية تربية عمان الثانية. وبالنسبة لمجتمع الدراسةمن العاديين فهم يمثلون مجتمع طلبة الصفين الثاني والثالث بمديرية عمان الثانية والبالغ عددهم 1500 طالب وطالبة

أفراد الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من الطلبة العاديين وأقرانهم الملتحقين في الصفين الثاني والثالث الاساسي من الذكور والاناث، من أصل 54 مدرسة وبلغ عددهم (200) طالب وطالبة ، كما تم اختيار عينة من طلبة عسر القراءة بلغ عددها (60) طالباً وطالبة ، للعام الدراسي 2009 / 2010 ،

و تم اختيار عينة الدراسة وفق الخطوات التالية:

1-تم حصر الطلبة الملتحقين بغرفة المصادر وكان عددهم(200) طالب وطالبة.

2- طبق على الطلبة ذوي صعوبات التعلم الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة غرف المصادر على الاختبار، حيث تم تحديد طلبة عسر القراءة بالطلبة الذين يحصلون على علامة أقل من(150/75).

3 - بالنسبة للطلبة العاديين، فقد تم تطبيق اختبار عسر القراءة على الطلبة العاديين، وكل طالب حصل على اكثر من (50%) في جمع درجات الاختبار لا يعد من طلبة عسر القراءة. والجدول (1) يبين توزيع افراد العينة

جدول(1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس والصف والحالة

المتغير		الصف الثاني		الصف الثالث	
		ذكر	انثى	ذكر	انثى
الحالة	عادي	50	50	50	50
	عسر	15	15	15	15
المجموع		65	65	65	65

أدوات الدراسة :

1- **مقياس مهارات الوعي الصوتي :**

اطلع الباحث على العديد من المقياس التي تهتم بقياس العمليات الصوتية، بشكل عام ومهارات الوعي الصوتي بشكل خاص، وذلك للتعرف على النماذج التي يقيسها مثل هذا النوع من الاختبارات، ولغايات هذه الدراسة فقد تم اعتماد اختبار المهارات الصوتية (البحيري واخرون،2010)وذلك لاشتماله على معظم الخصائص السلوكية الموجودة في بقية الاختبارات

توصيف الاختبار:

يهدف هذا الاختبار الى قياس العمليات الصوتية الاساسية في تعلم القراءة، ويتكون من ثماني مهارات فرعية مقسمة الى أربعة اقسام هي:

1- مهارات الوعي الصوتي وتشمل اختبار حذف المقاطع مهارة الذاكرة الصوتية القصيرة المدى وتشمل اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية.

2- مهارة الذاكرة الصوتية طويلة المدى: وتشمل اختبار التسمية السريعة للاشكال.

، واختبار التسمية السريعة للارقام، واختبار التسمية السريعة للحروف.

3- القدرات القرائية وتشمل اختبار طلاقة الكلمات غير الحقيقية، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية. ولغايات هذه الدراسة فقد تم الاعتماد على الاختبارات الثلاثة الفرعية التالية والتي تمثل مهارات الوعي الصوتي:

1- **اختبار حذف المقاطع:** حيث يهدف هذا الاختبار الى قياس مهارة حذف الاصوات وهي احدى مهارات الوعي الصوتي وتتكون من (20) مفردة، يحصل الطالب على علامة(0) اذا اجاب بشكل صحيح وعلامة(1) اذا أجاب بشكل خطأ ومجموع الإجابات الصحيحة هي النتيجة النهائية، ويستخدم في هذا الاختبار مسجل بحيث يسمع الطالب الى الكلمة ويحذف الصوت او المقطع من الكلمة التي يسمعها ويتكون هذا الاختبار من جزأين الجزء الاول لحذف المركب مثل (عبد الرحمن) ويبدأ باربع فقرات تدريبية واربع كلمات اختبارية. والجزء الثاني يتكون من (20) مفردة بحيث تتدرج من السهل الى الصعب تبدأ بحذف المقطع في نهاية الكلمة ، حذف المقطع في بداية الكلمة ، حذف الأصوات في نهاية الكلمة وحذف الأصوات في وسط الكلمة ، والملحق رقم(1) يبين تعليمات الاختبار وطريقة التصحيح المستخدمة.

2- **اختبار التسمية السريعة للحروف:**

يهدف إلى قياس مهارة الطالب في دمج الحروف، خلال ثانيتين، ، ويتكون من(24) مفردة، ويتم احتساب الدرجة(0) اذا كرر الطالب الكلمة بشكل صحيح وعلامة(1) اذا كرر الطالب الكلمة بشكل خطأ.

ويتكون من ثلاث كلمات مقطعة الى مقاطع، و(21) كلمة مقطة الى اصوات ساكنة.

3- **اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية**

يهدف هذا الاختبار الى قياس مقدرة الطالب على دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية، ويتكون من (25) مفردة، ويحصل الطالب على علامة(0) اذا استطاع قراءة الكلمة بشكل صحيح وعلامة(1) اذا لم يتسطع قراءة ، من قراءة الكلمة بشكل صحيح، ويتدرج الاختبار من قراءة كلمات ثنائية

الى كلمات رباعية المقاطع وتتكون من خمسة ويتكون من(25) مفردة. ويبدأ الاختبار بفقرات تدريبية للتأكيد على أن الطالب يعرف المطلوب، ومن ثم الانتقال إلى الفقرات الاختيارية.

الشروط السكومترية للاختبار

-عينة التقنين الكويتية:

قنن اختبار معالجة الأصوات المقنن للأطفال على عينة ممثلة للمجتمع الكويتي من الطلاب والطالبات من المناطق التعليمية المختلفة بدولة الكويت، من سن 7- 11 سنة أي من الصف الثاني حتى الخامس الابتدائي، وبلغ عدد العينة بالكويت 1255 طالباً وطالبة من 24 مدرسة ابتدائية

-عينة تقنين مدينة جده:

بالمملكة العربية السعودية، قُنن اختبار معالجة الأصوات المقنن للأطفال على مدينة جدة فقط في المرحلة الأولية على ، وزعت على المدارس الأهلية والمدارس الحكومية بجدة، حيث إن كلا القطاعين يطبقان منهج وزارة التربية والتعليم وبلغ عدد العينة 1435 طالباً وطالبة من سن 7- 11 سنة أي من الصف الثاني حتى الخامس الابتدائي موزعة على مدارس المناطق التعليمية الأربع بمدينة جدة وفق التوزيع الإحصائي للطلاب والطالبات حيث بلغ عدد المدارس الكلي 35 مدرسة (19 مدرسة بنين و16 مدرسة بنات).

أ- صدق المحتوى:

يعتمد صدق المحتوى على منطقية محتويات الاختبار ومدى ارتباطها بالظاهرة المقاسة، وهو يمثل الشكل العام للاختبار أو مظهره الخارجي من حيث مفرداته وموضوعيتها ووضوح تعليماتها من خلال العرض على مجموعة من المحكمين والخبراء في المجال. وهذا النوع يتطلب الفحص المبدئي لمحتويات الاختبار والنظر إلى فقرات الاختبار ومعرفة ماذا تقيس ثم

مطابقة ذلك بالوظائف المراد قياسها (مراد؛ وسليمان، 2005)، وبلغ عدد المحكمين تسعة من المتخصصين في المجال وفي القياس النفسي، ولا تقل درجة الاتفاق على كل بند من البنود عن 90%، وبناء على آراء المحكمين وأدبيات النظرية للاختبار، روعي الآتي عند وضع بنود الاختبارات الفرعية:

حذف المقاطع والأصوات: الأصل في استخدام هذا الاختبار (يطلب إلى الشخص أن يقول الكلمة بعد أن يحذف مقطعًا أو صوتًا منها) إلى كل من (Rosner and Simon, 1971، (أخذت عن MacDonald & Cornwall, 1995)، حيث أظهرا في دراسة على 284 طفلاً في المرحلة الابتدائية أن هذه المهمة مرتبطة بالقراءة باستخدام اختبار "ستانفودر بينيه" حتى بعد التحكم في القدرات العقلية للأطفال. وصممت فقرات اختبار حذف المقاطع والأصوات بشكل متسلسل في الصعوبة، حيث تحذف مقاطع صوتية متسلسلة في الكبر من كلمة مركبة (مثل عبد الله) إلى مقطع صوتي كبير ومن ثم وحدة صوتية (فونيم)، وروعي مقدار الصعوبة في حذف تلك المقاطع في تدرج الفقرات بما يتناسب مع خصائص اللغة العربية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2)

أنواع المقاطع وطريقة الحذف

المستوى	مثال	الجزء المحذوف	الكلمة بعد الحذف
1. كلمة مركبة	قوس قزح مع السلامة	قزح مع	قوس السلامة
2. حذف مقطع أخير كبير	بطريق	ريق	بط
3. حذف مقطع أول كبير	بساتين	بسا	تين
4. حذف مقطع صغير	ضباب	ضـَ	باب
5. حذف المد الأخير	يلعبا	ا	يلعب
6. حذف المد في الوسط	سميع	يـ	سمع
7. حذف الوحدة الصوتية (الفونيم) الأخيرة	وفير	/ر/	وفي
8. حذف الوحدة الصوتية الوسطى	أحمد استهتار	/ح/ /هـ/	أمد استتار

وقد روعي عند اختيار الكلمات أن تتدرج من حيث موقع النبرة المنخفضة والعالية في الكلمة، وأن تكون الكلمات المقدمة للمفحوص والكلمات الناتجة بعد الحذف كلمات حقيقية وذلك لسببين: الأول، التقليل من نسبة الخطأ عند تدوين إجابة المفحوص، حيث إنه عند سماع الفاحص إلى كلمة غير حقيقية بعد الحذف قد يؤدي إلى تفاوت في الحكم عليها وبالتالي يقلل من ثبات الاختبار، والسبب الثاني أن تكون المهمة المطلوب أداؤها مهمة مفهومة للأطفال في هذه المرحلة العمرية. كما سجلت فقرات الاختبار جميعها؛ لكي تكون طريقة إلقاء الفقرات موحدة، ولا تتدخل اللهجة أو أي عامل آخر من العوامل في ثبات الفقرات وصدقها.

1. **دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية:** صممت الكلمات غير الحقيقية مع مراعاة عدة عوامل: (1) أن تكون متدرجة في الصعوبة بحيث تبدأ بكلمات قصيرة: (مقطعين صـــوتيين، وثـــلاث وحـــدات صوتية) وتنتهي بكلمات طويلة المقاطع: (خمس مقاطع صوتية، وثماني وحدات صـــوتية). و(2) أن تكون غير مشابهة لكلمات حقيقية في الشكل والصوت، حيث إنه من المألوف في هذه النوعية من المهام أن تؤخذ كلمة حقيقية وتستبدل بعض الأجزاء منها لاستخراج كلمة غير حقيقية، ولكن المشكلة التي تظهر في هذه الحال أن تعتمد عملية قراءة الكلمة غير الحقيقية على أساس قـــراءة الكلمة الحقيقية بالشكل الكلي والمعروفة لدى الطفل، تجنب ذلك بتكوين كلمات بناءً على تجميـــع حروف مختلفة مع بعضها لتكوين كلمات غير حقيقية مع الأخذ في الاعتبار إمكان تـــرابط تلـــك الحروف في اللغة العربية. و(3) كتابة الكلمات كتابة واضحة وكبيرة في كراسة البطاقات ومشكّلة بالكامل في كلتا الكراستين، كراسة البطاقات وكراسة الإجابة، لتوحيد الإجابة بـــين المفحوصـــين ولتسهيل تدوين العلامات للفاحصين وبالتالي تدعم ثبات الاختبار.

2. **الاختبارات الفرعية لمهارة التسمية السريعة:** تحتوي اختبارات التسمية السريعة علـــى التـــسمية السريعة للحروف والأشكال، استخدم كل من Denkla and Rudel منذ عام 1976 هذه النوعية من الاختبارات. وقد روعي عند تصميم هذه الاختبارات عدة أمور: أولها، هل الأفـــضل تقـــديم الفقرات (سواء الأشكال أم الحروف) لتسميتها تقديمًا منفصلاً في كل بطاقة على حدة أو تقـــديمها على شكل سلسلة موزعة تقديمًا عشوائيًا في صفحة واحدة؟ بالطبع، إن طبيعة المهمتـــين تخـــدم الغرض الأساسي للاختبار (القدرة على استرجاع المعلومات الفونولوجية مـــن الـــذاكرة طويلـــة المدى)، ولكن تسمية المثيرات على شكل سلسلة يتنبأ بالقدرة على القراءة تنبؤاً أكبر من تـــسميتها منفصلة، كما إن عرضها كسلسلة أكثر فعالية من الناحية العملية (Stanovich, 1981)، حيـــث

تدوين الزمن المستغرق في حال وجودها على شكل سلسلة بطريقة صادقة يتطلب فقط ساعة إيقاف. أما الحالة الأخرى فتتطلب طرائق أكثر تعقيداً (مثل الساعات التي تسجل الجزء من الثانية). الأمر الثاني، طبيعة الفقرات المختارة لكل اختبار، فقد ركز على اختيار الفقرات الأكثر تكراراً؛ لأننا هنا بصدد قياس قدرة المفحوص على الاسترجاع السريع مما يتطلب منه أن يكون على معرفة تامة بالبنود الموضوعة أمامه؛ ليتمكن من تعرفها واسترجاعها وليس بصدد اختبار معلوماته عن تلك البنود، ولهذا ضُم نوعان من الاختبارات، الأشكال والحروف، لكي تناسب الفئات العمرية جميعها، فقد يتعرض الفاحص لأطفال في السنة الثانية ليس لديهم معرفة كافية عن الحروف أو حتى لديهم مشكلات أساسية مرتبطة بتعرف الحرف وشكله، وعندها يستخدم اختبار تسمية الأشكال معهم. الأمر الثالث هو عدد الفقرات أو المثيرات التي يجب ضمها للاختبار، فوجود عدد قليل من الفقرات قد لا يعطي نتيجة صادقة لما وضع الاختبار من أجله، فقد تتداخل قدرات التخزين في الذاكرة قصيرة المدى مع الاسترجاع السريع لتلك المعلومات الفونولوجية حيث تحفظ الأشكال بعد تكرارها لعدد من المرات وبالتالي لن يقيس القدرة على الاسترجاع من الذاكرة الطويلة المدي، ووجود عدد كبير أيضاً قد يؤدي إلى أن تكون بعض تلك الفقرات غير مألوفة فيما يتعلق بالمفحوص، وقد تقيس إلى جانب ذلك قدرة المفحوص على التركيز أكثر من قدرته على الاسترجاع. الأمر الرابع والأخير، صمم نموذجان لكل اختبار لكي يساعد على ارتفاع مستوى الصدق والثبات.

3. **اختبار الذاكرة الصوتية:** اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية يعمل على قياس القدرة على ترميز المعلومات الصوتية ترميزًا مؤقتًا في الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة، واستخدمت هذه النوعية من الاختبارات منذ زمن في العديد من الدراسات (راجع: Baddeley et al., 1998;

(Baddeley & Logie, 1999) كما تطرق إليها مسبقاً في الإطار النظري. وروعيت العديد من الأمور عند تصميم هذا الاختبار مماثلة للأمور التي عدت في تصميم فقرات اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية، حيث روعي أن تكون الكلمات غير مشابهة لكلمات حقيقية في الصوت؛ لكيلا يربط بينها وبين كلمات حقيقية، وبالتالي يسهل تكرارها، ولهذا كونت الكلمات بناءً على تجميع حروف مختلفة مع بعضها؛ لتكوين كلمات غير حقيقية مع الأخذ في الاعتبار إمكان نطق تلك الكلمات وإمكان ترابط تلك الحروف في اللغة العربية، كما روعي التسلسل في الصعوبة بحيث تبدأ بكلمات ذات مقاطع أحادية، وتنتهي بكلمات متعددة المقاطع تصل إلى سبع مقاطع، وأخيراً روعي تسجيل تلك الكلمات؛ لكيلا لا تتفاوت عملية نطق الكلمات في أثناء تأدية الاختبار من فاحص إلى آخر، ولقد أضيف التشكيل الكامل للكلمات في كراسة الإجابة؛ لكي تساعد الفاحص في الحكم على الإجابة.

ب- صدق التحليل العاملي

تم حساب صدق التحليل العاملي لعينتي الكويت وجده ومن خلال جداول التحليل العاملي تبين وجود ترابط بين الاختبارات الفرعية، ففي معظم الحالات، تزيد قيمة معامل الارتباط بين البنود على 0.3 (فيما عدا بعض الارتباطات بين تكرار الكلمات التي ليس لها معنى وسرعة تسمية الأشياء)، حتى بعد التحكم في الصف الدراسي ونوع الطفل وعمره. وقد تم التأكيد على العلاقات البينية بين الاختبارات من خلال تحليل العوامل والتي تحملت معظمها على عامل آيجنفاليو Eigenvalue factor والذي يشير إلى وجود عامل عام واحد قائم عليه جميع الاختبارات، ولكن هناك أربعة عوامل طائفية (فرعية) توضح أكثر من 90% من التباين وهو يؤكد على الأربعة مجالات القائم عليها اختبار معالجة الأصوات المقنن للأطفال. وتلك التحليلات مناسبة أيضاً مع

الأدبيات النظرية لمعالجة الأصوات الذي يرى بأن هناك مفهوماً واحداً يتكون من عناصر مختلفة: الوعي الفونولوجي (حذف المقاطع والأصوات)، والذاكرة الفونولوجية (إعادة الكلمات التي لـيس لها معنى)، والتشفير الفونولوجي (دقة قراءة الكلمات التي ليس لها معنى وطلاقتها)، والنفاذ إلـى المعجم اللغوي (التسمية السريعة للأشياء والحروف) ***{ يمكن مراجعة المؤلفين حـول تفاصـيل إجراء التحليل العاملي}*** .

2.3.3 الثبات:

نظراً لظروف الاختبارات وطبيعتها حسب ثبات "ألفا كرونباخ" فقط نظراً لـصعوبة ضـبط الظروف في تطبيقين متتاليين لاستخدام ثبات الاختبار أو لصعوبة تصميم اختبـارين متكـافئين لقياس الوعي الفونولوجي (وهو ما يتطلبه ثبات المجموعات المتكافئة) أو لصعوبة تكافؤ الأسـئلة الفردية والزوجية في الاختبارات جميعها (وهو ما يعتمد عليه ثبات التجزئة النصفية)، والجـدول الآتي يوضح قيم ثبات "ألفا كرونباخ" للاختبارات الفرعية.

جدول (3)

ثبات اختبار معالجة الأصوات المقنن للأطفال بطريقة الفا كرونباخ

أبعاد المقياس	**قيمة الثبات مدارس الكويت**	**قيمة الثبات مدارس جده**
التسمية السريعة للأشكال	0,838	0,833
حذف الأصوات والمقاطع	0,868	0,890
التسمية السريعة للحروف	0,938	0,924
تكرار الكلمات غير الحقيقية	0,751	0,790
دقة قراءة الكلمات غير الحقيقة	0,952	0,931

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم التأكد من ثبات اختبار الوعي الصوتي باستخدام طريقة الإعادة، وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (20) طالبا من الطلبة العادين و(10) من الطلبة ذوي عسر القراءة من خارج عينة الدراسة من الصفيين الثاني والثالث، ثم إعادة تطبيق الاختبار بفارق زمني قدره أسبوعان، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وذلك لكل اختبار من اختبارات المقياس. والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (4)

معاملات الثبات لمقياس الوعي الصوتي

الاختبارات الفرعية	معامل الثبات	قيمة P
حذف المقاطع	0.90	0.000
التسمية السريعة للحروف	0.91	0.000
دقة قراءة الكلمات	0.85	0.000
الدرجة الكلية	0.89	0.000

يتضح من الجدول (4) ان معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار تراوحت بـــين(0.85-0.91) وهذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) إذ أن قيم (P) المرتبطة بقيم معامل بيرسون اقل من (0.05) مما يعني أن المعاملات السابقة مقبوله لغايات تطبيق الدراسة.

2- اختبار التهجئة:

قام الباحث ببناء اختبار التهجئة، وقد تكون الاختبار من نص مكون من خمسين كلمة تم ضبطها هجائيا، تلاه فقرات الاختبار مكون من(25) فقرة ، تعليمات الاختبار: يطلب من الطالب أن يقرأ

قراءة جهرية النص، بهدف تحديد ما إذا كان الطالب يستطيع قراءة نص مكون من(50) كلمة بدون صعوبة يواجهها في أكثر من أربع كلمات، حيث يقوم المعلم بالإشارة إلى النص المـــراد قراءته بقوله للطالب: أقرأ هذا النص بصوت مرتفع. إذا لم يعرف الطالب قراءة كلمة، ينتظـــر المعلم خمس ثوان ثم يلفظ الكلمة للطالب. أذا صحح الطالب نفسه أثناء القراءة فلا تحسب خطأ، وإذا أخطأ في الحركات ، أو اخطأ في نطق بعض الحروف بسبب اللهجة الأسرية أو كرر خطأ نطق كلمة أو تعبير سبق تصحيحه له، يطلب منه المعلم إعادة القراءة بقوله: أقرأ هذه الكلمة مرة أخرى، إذا كرر الخطأ يحسب المعلم للطالب خطأ.

صدق اختبار التهجئة:

للتأكد من صدق اختبار التهجئة ، تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والإرشاد، وبعض الخبراء في الميـــدان بلـــغ عددهم (15) محكما (ملحق رقم 1 يبين اسماء السادة المحكمين)، وذلك بهدف:

1- إعادة ترتيب الفقرات حتى تنسجم مع هدف الدراسة.

2- إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

3- إضافة فقرات جديدة حتى يصبح الاختبار صالحا لقياس ما وضع لقياسه.

وقد اعتمد الباحث الفقرات التي كانت موضع اتفاق السادة المحكمين بنـــسبة(90%) فـــأعلى، والملحق رقم(2) يبين اختبار التهجئة بصورته النهائية.

ثبات اختبار التهجئة

للتأكد من ثبات اختبار التهجئة تم اعتماد معادلة كوردرتشادستون (Kr20)وثبات الإعادة، وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت(30) طالبا وطالبـــة مـــن

الطلبة العادين وطلبة عسر القراءة في الصفين الثاني والثالث،وقد بلغ معامل كوردرتشادستون (Kr20) (0.80) وبلغ ثبات الإعادة(0.86) وهي نسب مقبولة لغايات الدراسة.

3- اختبار القراءة:

كان الهدف من اختبار القراءة التمييز بين الطلبة العاديين وطلبة عسر القراءة،بحيث إذا حصل الطالب على علامة(75) فأعلى اعتبر من الطلبة العاديين وإذا حصل على ما دون (75) اعتبر من طلبة عسر القراءة، علما أن العلامة الكلية (150). وقد تكون الاختبار من (16) مهارة،هي:

1- نطق وقراءة الأحرف الهجائية

2- نطق الحروف بحركاتها الثلاث.

3- مهارة التمييز بين الأحرف المتشابهة صوتًا.

4- مهارة التمييز بين الأحرف المتشابهة شكلاً.

5- نطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات.

6- قراءة الكلمات التمييز بين حركات التنوين(تنوين الفتح، تنوين الضم ، تنوين الكسر).

7- قراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة.

8- تحليل الكلمات إلى حروفها، من خلال إعطاء الطالب بعض حروف الكلمة على أن يقوم هو بإكمال الباقي.

9- تحلل الكلمات التالية إلى حروف، من خلال إعطاء الطالب، الكلمة على أن يقوم هو بنفسه بتحليها كاملة.

10- تحليل الكلمات إلى مقاطع، وذلك من خلال تجزئة الكلمات إلى حروف

11- تحليل الكلمات إلى مقاطع، وذلك من خلال تجزئة الكلمات إلى حروف مستقلة

12- تحليل الكلمات إلى مقاطع، وذلك من خلال تحليل الكلمات إلى مقاطع ".

13- فهم معاني الكلمات.

14- فهم معنى معكوس الكلمات.

15- ترتيب كلمة من حروف أو جملة من كلمات.

16- تكوين جمل من كلمات مبعثرة

صدق اختبار القراءة:

تم التأكد من صدق اختبار من خلال عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والإرشاد، وبعض الخبراء في الميدان بلغ عددهم (15) محكما، وذلك بهدف ،

1-إعادة ترتيب الفقرات حتى تنسجم مع هدف الدراسة.

2- إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

3- إضافة فقرات جديدة حتى يصبح الاختبار صالحا لقياس ما وضع لقياسه.

وقد اعتمد الباحث الفقرات التي كانت موضع اتفاق السادة المحكمين بنسبة90% فأعلى، والملحق رقم(3) يبين اختبار القراءة بصورته النهائية.

ثبات الاختبار

تم التأكد من ثبات اختبار القراءة من خلال تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه (ثبات الإعادة)، وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت(30) طالبا

وطالبة من الطلبة العاديين وطلبة عسر القراءة في الصفين الثاني والثالث،وفد بلغ معامل ثبات الإعادة(0.83) وهي نسب مقبولة لغايات الدراسة.

إجراءات الدراسة :

تم إتباع الإجراءات التالية في هذه الدراسة:

1- حصر مجتمع الدراسة بالأطفال العاديين وأطفال عسر القراءة في الصفيين الثاني والثالث وأقرانهم الملتحقين بغرف المصادر، حيث تم أخذ (15) مدرسة من أصل (54) لدى مديرية تربية عمان الثانية والتي تشمل على الطلبة العاديين وطلبة عسر القراءة.

2- إعداد أدوات الدراسة (، اختبار التحصيلي في مهارات القراءة، واختبار التهجئة).

3- التأكد من صدق الأدوات من خلال عرضها على المحكمين، وكذلك التأكد من معاملات ثباتها من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

4- الحصول على الموافقات الرسمية، من الجهات المختصة وذلك بتطبيق أدوات الدراسة على طلبة المدارس المختارة في الصفيين الثاني والثالث الأساسي وطلبة غرف المصادر بنفس الصفوف.

5- المباشرة بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة المختارة من الطلبة العاديين وطلبة عسر القراءة.

6- تحليل البيانات التي تم الحصول عليها إحصائيا لاستخراج النتائج.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل، وتمثل بـــ

1- الجنس وله فئتان (ذكر أنثى).

2- الصف وله مستويان(ثاني، ثالث).

3- الحالة ولها مستويان(عادي، عسر)

المتغير التابع: وتمثل بـــ

مستوى أداء أفراد العينة على اختبار مهارات الوعي الصوتي، واختبار القراءة واختبار التهجئة والاختبار التحصيلي في مهارات القراءة.

المعالجات الاحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم جمع البيانات التي تم رصدها وإدخالها الى الحاسب الالي، ومـــن ثم أُجري التحليل الإحصائي المناسب باستخدام برنامج الرزم الاحصائية(SPSS) حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعـــدد لأثـــر الجـــنس والحالـــة والصف. وذلك للإجابة عن التساؤلات الأول والثاني والثالث، بالإضافة إلـــى معامـــل ارتبـــاط بيرسون للإجابة عن السؤال الرابع.

الفصل الرابع

عرض النتائج

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت إلى التعرف على الفــروق فــي مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العــاديين في المرحلة الأساسية في الأردن ، وقد تم عرض النتائج من خلال الإجابــة عــن تــساؤلات الدراسة التالية، وذلك على النحو التالي:

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الاول والذي ينص على "هل تختلف مهارات الوعي الصوتي (حذف المقاطع، التسمية السريعة للحروف، دقةقراءة الكلمات) لدى طلبة المرحلة الأساســية باختلاف جنس الطالب، الحالة والصف الدراسي ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحــسابية والانحرافــات المعياريــة لمهارات الوعي الصوتي (حذف المقاطع، التسمية السريعة للحروف، دقة قراءة الكلمات) لــدى طلبة المرحلة الأساسية تبعا إلى متغيرات الحالة(عادي، ذي عسر القراءة)، والجنس(ذكر، أنثى)، والصف الدراسي(الثاني، الثالث)، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الوعي الصوتي (حذف المقاطع، التسمية السريعة للحروف، دقة الكلمات) لدى طلبة المرحلة الأساسية تبعا لمتغيرات الحالة، والجنس، والصف

			دقة الكلمات	تسمية سريعة	حذف مقاطع
الحالة	عادي	م	22.57	24.84	17.93
		ع	2.45	3.03	1.98
	عسر القراءة	م	11.57	20.55	7.38
		ع	1.20	2.16	3.13
الجنس	ذكر	م	19.87	23.94	15.39
		ع	5.18	3.49	5.16
	انثى	م	20.18	23.76	15.59
		ع	5.13	3.27	4.86
الصف	ثاني	س	20.09	24.45	15.30
		ع	5.34	3.04	5.23
	ثالث	س	19.96	23.25	15.68
		ع	4.97	3.59	4.78

م= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (5) تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الوعي الصوتي (حذف المقاطع، التسمية السريعة للحروف، دقة الكلمات) لدى طلبة المرحلة الأساسية وفقا لمتغيرات الحالة (عادي، عسر)، والجنس (ذكر، أنثى)، والصف الدراسي(ثاني، ثالث). فالبنسبة لمتغير الحالة فقد بلغ المتوسط الحسابي للمهارة المتعلقة بدقة الكلمات للطلبة العاديين(22.57) في حين بلغ المتوسط الحسابي لذوي العسر(11.57)، في بلغ المتوسط الحسابي للمهارة المتعلقة بالتسمية السريعة(24.84) للطلبة العاديين ، في حين بلغ لطلبة العسر(20.55) لطلبة العسر، و بلغ المتوسط الحسابي للجزئية المتعلقة بحذف المقاطع (17.93) للطلبة العاديين، في حين بلغ (7.38) لطلبة عسر القراءة.

فيما يتعلق بالجنس فقد بلغ المتوسط الحسابي للمهارة المتعلقة بدقة الكلمات للطلبة الذكورا (19.87) في حين بلغ المتوسط الحسابي للاناث(20.18)، و بلغ المتوسط الحسابي للمهارة المتعلقة بالتسمية السريعة.(23.94) للطلبة الذكور ، في حين بلغ لطالبات (23.76)، و بلغ المتوسط الحسابي للجزئية المتعلقة بحذف المقاطع (15.39) للطلبة الذكور، في حين بلغ (15.59) للإناث.

فيما يتعلق بالصف فقد بلغ المتوسط الحسابي للمهرة المتعلقة بدقة الكلمات لطلبة الصف الثاني(20.09) في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثالث(19.96)، و بلغ المتوسط الحسابي للجزئية المتعلقة بالتسمية السريعة.(24.45) لطلبة الثاني، في حين بلغ لطلبة الصف الثالث (23.25)، و بلغ المتوسط الحسابي للمهارة المتعلقة بحذف المقاطع (15.30) لطلبة الصف الثاني، في حين بلغ (15.68) لطلبة الصف الثالث.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد(MANOVA)، الجدول رقم(5) يوضح ذلك.

جدول (6)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الحالة، والجنس، والصف على مهارات الوعي الصوتي (حذف المقاطع، التسمية السريعة للحروف، دقة الكلمات) لدى طلبة المرحلة الأساسية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الحالة	دقة الكلمات	5582.923	1	5582.923	1119.812	.000
هوتلنج= 8.087	تسمية سريعة	849.420	1	849.420	108.223	.000
ح= .000	حذف مقاطع	5128.926	1	5128.926	975.601	.000
الجنس	دقة الكلمات	6.465	1	6.465	1.297	.256
هوتلنج= .008	تسمية سريعة	2.035	1	2.035	.259	.611
ح= .557	حذف مقاطع	2.600	1	2.600	.495	.483
الصف	دقة الكلمات	1.112	1	1.112	.223	.637
هوتلنج= .054	تسمية سريعة	92.404	1	92.404	11.773	.001
ح= .004	حذف مقاطع	9.615	1	9.615	1.829	.177
الخطأ	دقة الكلمات	1276.311	256	4.986		
	تسمية سريعة	2009.292	256	7.849		
	حذف مقاطع	1345.843	256	5.257		
الكلي	دقة الكلمات	6866.812	259			
	تسمية سريعة	2953.150	259			
	حذف مقاطع	6486.985	259			

يتضح من الجدول (6) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مهارات الوعي الصوتي (حذف المقاطع، التسمية السريعة للحروف، دقة قراءة الكلمات) يبين الطلبة العاديين والطلبة ذوي عسر القراءة ، وجاءت الفروق لصالح الطلبة العاديين، وذلك للإشارة إلى أن مهارات الوعي الصوتي للطلبة العاديين كانت أفضل منها لذوي عسر القراءة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـــة (α=0.05) فـــي مهـــارات الوعي الصوتي (حذف المقاطع، التسمية السريعة للحروف، دقة الكلمات) تعـــزى إلـــى جنس بمعنى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث من افراد العينة في مهارات الوعي الصوتي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـــة (α=0.05) فـــي مهـــاراتي (حذف المقاطع، ، دقة قراءة الكلمات) تعزى إلى جنس بينما وجدت فروق دالة احصائيا في مهارة التسمية السريعة وجاءت الفروق لصالح طلبة الصف الثاني الأساسي.

السؤال الثاني: "هل تختلف مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساســية بـــاختلاف جـــنس الطالب، الحالة والصف الدراسي والمتضمنة في الاختبار التحصيلي في القراءة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحـــسابية والانحرافـــات المعياريـــة لمهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الصفين الثاني والثالث الاساســـي تبعـــا إلـــى متغيرات الحالة، والجنس، والصف الدراسي والجدول رقم(7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية تبعا لمتغيرات الحالة، والجنس، والصف الدرسي والمتضمنة في الاختبار التحصيلي في القراءة

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحالة	عادي	200	131.75	13.76
	عسر القراءة	60	51.92	12.91
الجنس	ذكر	130	111.12	35.22
	أنثى	130	115.53	37.39
الصف	ثاني	130	111.28	36.99
	ثالث	130	115.37	35.67
	الكلي	260	113.33	36.32

م= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (7) تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـــة لمهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للطلبة العاديين(131.75)،

وانحراف معياري مقدارة(13.76) في حين بلغ المتوسط الحسابي لعسر القراءة(51.92)، وانحراف معياري(12.91) ، وفيما يتعلق بالجنس فقد كان المتوسط الحسابي للذكور(111.12) وانحراف معياري مقدارة(35.22) في حين كان المتوسط الحسابي للاناث (115.53). وانحراف معياري مقدارة(37.39) ، واخير فقد بلغ المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثاني(111.28) وانحراف معياري(36.99) في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثالث (115.37، وانحراف معياري(35.67).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي والجدول رقم (6).

جدول (8)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الحالة، والجنس، والصف على مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الحالة	294155.128	1	294155.128	1667.826	.000
الجنس	1262.804	1	1262.804	7.160	.008
الصف الدراسي	1084.465	1	1084.465	6.149	.014
الخطأ	45150.814	256	176.370		
الكلي	341653.212	259			

يتضح من الجدول (8) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مهارات القراءة تعزى إلى أثر الحالة، وجاءت الفروق لصالح العاديين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مهارات القراءة لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الطالبات الإناث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مهارات القراءة وجاءت الفروق لأثر الصف، لصالح الصف الثالث.

السؤال الثالث: "هل تختلف مهارات التهجئة لدى طلبة المرحلة الأساسية باختلاف جنس الطالب، الحالة والصف الدراسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التهجي لدى طلبة المرحلة الأساسية تبعا إلى متغيرات الحالة، والجنس، والصف الدراسي، والجدول رقم(9) يوضح ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التهجي لدى طلبة المرحلة الأساسية تبعا لمتغيرات الحالة، والجنس، والصف

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحالة	عادي	200	17.23	3.01
	عسر	60	10.49	6.37
الجنس	ذكر	130	12.58	6.92
	انثى	130	11.51	5.88
الصف	ثاني	130	10.79	6.93
	ثالث	130	13.30	5.64
	الكلي	260	12.05	6.43

م= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التهجي لدى طلبة المرحلة الأساسية لدى طلبة المرحلة الأساسية فقد بلغ المتوسط الحسابي للطلبة العاديين(17.23)، وانحراف معياري مقدارة(3.01) في حين بلغ المتوسط الحسابي لعسر القراءة(10.49)، وانحراف معياري(6.37) ، وفيما يتعلق بالجنس فقد كان المتوسط الحسابي للذكور(12.58) وانحراف معياري مقدارة(6.92) في حين كان المتوسط الحسابي للاناث (11.51). وانحراف معياري مقدارة(5.88) ، واخير فقد بلغ المتوسط الحسابي لطلبة الصف

الثاني(10.79) وانحراف معياري(6.93) في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلبة الصف الثالث (13.30)، وانحراف معياري(5.64).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الحالة، والجنس، والصف، على مهارات التهجي لدى طلبة المرحلة الأساسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الحالة	2098.733	1	2098.733	66.065	.000
الجنس	75.385	1	75.385	2.373	.125
الصف الدراسي	408.754	1	408.754	12.867	.000
الخطأ	8132.575	256	31.768		
الكلي	10715.446	259			

يتضح من الجدول (10) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مهارات التهجي تعزى إلى أثر الحالة، وجاءت الفروق لصالح الطلبة العاديين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مهارات التهجي تعزى إلى أثر الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مهارات التهجي تعزى إلى أثر الصف الدراسي، وجاءت الفروق لصالح الصف الثالث.

السؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباط بين مهارات الوعي الصوتي وعسر القراءة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مهارات الوعي الصوتي وعسر القراءة لكل من الطلبة العاديين وذوي عسر القراءة والعينة ككل، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مهارات الوعي الصوتي وعسر القراءة لدى العاديين وذوي عسر القراءة والعينة ككل

			دقة الكلمات	تسمية سريعة	حذف مقاطع
عاديين	قراءة	معامل الارتباط ر	-.044	.097	.046
		الدلالة الإحصائية	.537	.171	.515
		العدد	200	200	200
عسر	قراءة	معامل الارتباط ر	.050	.100	.147
		الدلالة الإحصائية	.703	.446	.264
		العدد	60	60	60
العينة ككل	قراءة	معامل الارتباط ر	.832(**)	.528(**)	.838(**)
		الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
		العدد	260	260	260

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول (11) الآتي:

- وجود علاقة دالة ارتباطية بين مهارات الوعي الصوتي وعسر القراءة عند العاديين.
- وجود علاقة دالة إرتباطية بين مهارات الوعي الصوتي وعسر القراءة عند العسر.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مهارات الوعي الصوتي وعسر القراءة عند العينة ككل.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل اليها من خلال تحليل البيانات الخاصة بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة وقد تمت مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ثم ختم الفصل بمجموعة من التوصيات التربوية لاباء معلمي الاطفال وذوي عسر القراءة، والهدف منها مساعدتهم على دعم ورعاية أبنائهم بقصد التخفيف من اثار عسر القراءة التي يعانون منها، وقد سار عرض مناقشة النتائج على النحو الآتي:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: "هل تختلف مهارات الوعي الصوتي (حذف المقاطع، التسمية السريعة للحروف، دقة الكلمات) لدى طلبة المرحلة الأساسية باختلاف جنس الطالب، الحالة والصف الدراسي ؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثرالحالة في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الطلبة العاديين

وتتفق هذه النتيجة مع أغلب الدراسات التي كشفت عن الفروق بين الطلبة العاديين وطلبة عسر القراءة في مهارات الوعي الصوتي، مثل دراسة(بابلي ،2009)، والتي أشارت نتائجها الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي الصوتي بفرعيه (حذف الصوت، ودمج الأصوات)، واختبار سرعة القراءة، وذلك في التطبيق البعدى وكانت الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية، كما لم توجد فروق

دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار الوعي الصوتي بفرعيه (حذف الصوت ودمج الأصوات) واختبار سرعة القراءة.

ودراسة عبدالله (2007) والتى أشارت نتائجها الى وجود أثر إيجابي لتنمية الوعي الصوتي على مستوى النمو اللغوي لهؤلاء الأطفال، ووجود أثر إيجابي كذلك على أدائهم اللغوي وسلوكهم التحصيلي في اللغة العربية في اختبار نهاية الصف الأول، واستمرار التأثير على هذه الشاكلة حتى نهاية الصف الثاني الابتدائي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن مهارة الوعي الصوتي تتطلب التعامل الواعي مع المستوى الصوتي في الكلام ، كما انها تتطلب قدرة عقلية على التلاعب أو التغيير في المستوى الصوتي للكلمات وبالتالي فإن هذه المهارة تعني الانتباه إلى البناء الصوتي في اللغة المنطوقة ، مما يعني أن يمتلك الطفل المقدرة على التركيز على الأصوات في الكلمات خلال الجملة ، والتركيز على المقاطع داخل الكلمة متعددة المقاطع ، أو إذا أردنا الحديث عن مستوى أكثر تعقيدًا يستطيع الطالب التركيز و الانتباه الانتقائي على أصوات الكلمات أكثر من معانيها، كل ما سبق ذكرة يشير الى ان الطلبة العاديين أقدر على استخدام مهارة الوعي الصوتي من اقرانهم ذوي عسر القراءة، والذين يعانون من صعوبات معالجة الأصوات اللغوية في لغة ما أو ما يعرف بضعف المعالجة الصوتية، وبالتالي فقد جاءت الفروق لصالح الطلبة العاديين.

كما اظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى أثر الجنس في جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى أثر الصف في جميع المجالات، باستثناء مجال التسمية السريعة، وجاءت الفروق لصالح الصف الثالث، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن الطلبة العاديين ذكورا واناثا يمتلكون نفس مهارات الوعي، وكذلك الحال بالنسبة لطلبة عسر

القراءة، وبالتالي فإن امتلاكهم لنفس المهارات قد أدى الى عدم ظهور فروق دالة احصائيا بالنسبة للطلبة العاديين(ذكورا وإناثا) والحال نفسه فيما يتعلق بطلبة عسر القراءة فهم يمتلكون ايضا نفس الخصائص مما أخفي الفروق الإحصائية بينهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل تختلف مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية باختلاف جنس الطالب، الحالة والصف؟"

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الحالة، وجاءت الفروق لصالح الحالة العادية. ويفسر الباحث هذه النتيجة بما يلي:

1- إن القراءة مهارة معقدة فهي مبنية على إتقان عمليتين رئيستين هما: الترميز، أي والذي يعتمد على معرفة الحروف، و الاستيعاب والذي يتطلب طرقًا معرفية وتفاعلاً مع الخبرات الذاتية للقارئ واستخلاص النتائج من خلال النص وإيجاد العلاقات، والطلبة العاديون اقدر من أقرانهم ذوي عسر القراءة .

2- تعتبر مهارة الوعي الصوتي الأساس الرئيس الذي تبنى عليه مهارة القراءة وهذه المهارة تسهم في خلق وعي عند الطالب بأصوات اللغة ومقاطعها وكلماتها مما ينعكس إيجابيا على طلاقة قراءته ومن ثم فهمه للمقروء، ولما كان الحال كذلك فإن امتلاك الطلبة العاديين لمهارات الوعي الصوتي قد جعل اداءهم على اختبار القراءة أفضل ، مع الاخذ بعين الاعتبار ان طلبة عسر القراءة يعانون من مشاكل متعددة في مهارات الوعي الصوتي.

وفيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، فقد لاحظ الباحث من خلال التطبيق الميداني لادوات الدراسة أن الإناث كن أكثر التزاما وتقيدا من الذكور من حيث الالتزام بتعليمات الاختبار، وتنفيذ ما يطلب

منهن بدقة، وبالتالي فقد جاءت الفروق لصالح الإناث في المجموعتين(العاديين، وذوي عسر القراءة)

وبالنسبة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر الصف، لصالح الصف الثالث، فيمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

1- إن اتقان مهارات القراءة يتطلب التدريب والممارسة المستمرة للقراءة، وبالتالي فإن الطالب الذي تتاح له فرصة الممارسة المستمرة للقراءة يمتلك مهاراتها بشكل افضل، وبالتالي فإن طلبة الصف الثالث(عادي، عسر) كانوا افضل من طلبة الصف الثاني(عادي، وعسر) كونهم يماسرون القراءة بشكل اكثر من طلبة الصف الثاني.

2- أن تقدم سن الطالب يهيئ له فرصة وعي اكبر بمهارات القراءة، و مهارة الوعي الصوتي مما يسهم في تطور اللغة لدية، من هنا يمكن القول بأن النتيجية التي تم التوصل اليها تعتبر منطقية الى حد ما لأن طلبة الصف الثالث قد أصبح لديهم وعي أكبر بمهارات القراءة والوعي الصوتي وبالتالي فقد ظهرت الفروق لصالحهم.

مناقشة النتائج المتعلقة ب السؤال الثالث: "هل تختلف مهارات التهجئة لدى طلبة المرحلة الأساسية لدى طلبة المرحلة الأساسية باختلاف جنس الطالب، الحالة والصف؟"

بينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر الحالة، وجاءت الفروق لصالح الطلبة العاديين ، ويفسر الباحث النتيجة السابقة بما يلي:

1- إن القدرة على التهجئة مهارة معقدة ذات جوانب مختلفة، وبالتالي فإن قدرة الطالب العادي على التهجئة أفضل منها عند الطالب الذي يعاني من عسر في القراءة.

2- تعتبر التهجئة مؤشرا على وجود اضرابات لغوية اكثر دقة من وجود مشكلات في القراءة ، ولما كان الطالب العادي لا يعاني من مشكلات في القراءة كما هي حال الطلبة ذوي العسر فأن

مهارات التهجئية لديهم أفضل، وفي ضوء الأسباب السابقة فإنه يمكن القول بأن ظهور فــروق ذات دلالة احصائية لصالح الطلبة العاديين على اختبار التهجئة يعتبر امرا منطقيا ومنسجما مع البحوث التربوية ذات العلاقة بموضوع التهجئة.

وفيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى الجنس، لإنه يمكن القول بأن الطلبة والطالبات يتلقون التعليم تحث نفس الشروط والظروف ، وبالتالي فإن امكانية ظهور فروق بينهم وهم يتعلمون بنفس الطريقة أمر غير متوقع وبالتالي لم تظهر فروق عند هذه الجزيئة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الصف، وجــاءت الفــروق لصالح طلبة الصف الثالث، ويفسر الباحث هذه النتيجة، بما يلي:
- أن مهارات التهجئة تتحسن بتقدم المرحلة الصفية للطالب، وبالتالي فإن طلبــة الــصف الثالث قد تهيأت لهم امكانية القراءة أكثر من طلبة الصف الثاني وبالتالي فقــد ظهــرت الفروق لصالحهم.
- هناك ارتباط بين مهارة التهجئة ومهارات الوعي الصوتي وان ضعف مهارات الــوعي الصوتي مثل الحذف و التركيب الصوتي، وبالتالي فإن مهارة التهجئة يمكن أن تــشير الى ضعف في مهارات الوعي الصوتي، وينظر الى طلبة الصف الثالث باعتبارهم أقدر من غيرهم على امتلاك مهارات التهجئة والوعي الصوتي مما يشير الــى أن ظهــور الفروق لصالحهم كان منطقيا.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباط بين مهارات الوعي الصوتي وعسر القراءة؟

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود علاقة دالة إحصائيا بين مهارات الوعي الصوتي وعسر القراءة عند العاديين، ووجود علاقة دالة إحصائيا بين مهارات الوعي الصوتي وعسر القراءة عند العسر، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مهارات الوعي الصوتي وعسر القراءة عند العينة ككل، ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن الوعي الصوتي بعناصره ومكوناته المختلفة يعتبر قاعدة مهمة في تعلم القراءة، واكتساب المهارات المرتبطة بها، لان مهارات الوعي الصوتي والتي تتمثل في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات ومقاطع وأصوات، **كما** كشفت الدراسات السابقة أن الأطفال الذين دربوا على نشاطات وعناصر الوعي حققوا تقدمًا عاليًا في القراءة مقارنة بالأطفال الذين لم يدربوا.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1- ان تشتمل مناهج اللغة العربية على تدريبات لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الاردن.

2- تدريب معلمي اللغة العربية وغرف المصادر ومعلمي الصفوف العادية على كيفية تنمية مهارات الوعي الصوتي والقراءة والتهجئة لدى الطلبة.

3- أن تهتم برامج ومناهج اللغة العربية في الصفوف الأولى بتنمية مهارات التهجئة لدى الطلبة وذلك من شأنه تحسين مهارات القراءة لديهم.

4- إجراء المزيد من البحوث على عينات مماثلة للدراسة الحالية بهدف التعرف على مهارات الوعي الصوتي وعسر القراءة ومحاولة تقصي العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي وعسر القراءة، من جهة والعلاقة بين مهارات الوعي الصوتي والتهجئة من جهة اخرى.

5- إجراء بحوث متتابعة على مهارات الوعي الصوتي للتنبؤ بصعوبات القراءة و التهجئة المستقبلية في اللغة العربية وعلى صفوف مختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

ابوشعيشع، السيد(1996) **دراسة للفروق بين الاطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة(الدسلكسيا) والاطفال العاديين على بعض المتغيرات**، المؤتمر الثالث لمركز الارشاد النفسي للاطفال ذوي الاحتيالجات الخاصة، القاهرة، مرلاكز الارشاد النفسي بجامعة عين شمس.

أبو نيان، ابراهيم سعد (2001)، **صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية**، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.

الإمام، محمد صالح (2010) **قضايا وآراء في التربية الخاصة**، عمان. دارالثقافة.

بابلي، جميل(2009) **اثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الاردن.

البحيري، جاد .ايفيريت، جون. طيبة. نادية.محفوظي،عبد الستار.ابو الديار،مسعد هينز.تتشارلز(2010) **اختبار المعالجة الصوتية المقنن للاطفال**، مركز تقويم وتعليم الطفل،الكويت.

البحيري، جاد (1425هـ) **الديسلكسيا : كيف يمكن للمدرس المساعدة ؟ استراتيجيات لتدريس المعسرين قرائيًا** . (ورشة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم.

جلجل، نصوة(1994) **العسر القرائي (الدسلكسيا) دراسة تشحيصية علاجية**، القاهرة، مكتبة النهضة.

حمزة، أحمد عبد الكريم (2008) **سيكولوجية عسر القراءة** عمان، دار الثقافة.

خطاب، ناصر(2001) **تعليم القراءة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلية**، مركز دراسات الخليج. جدة، المملكة العربية السعودية.

الراشد، خالد بن عبدالله (2001) **برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة واثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الزيات،فتحي.(1998).**صعوبات التعلم الاسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**.القاهرة:دار النشر للجامعات.

الصبحي، تهاني عتيق الله(2001) **"عسر القراءة" لدى الأطفال الناطقين باللغة العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى .

عبد الله، عادل (2007). **دراسات في سيكولوجيا غير العادين**، القاهرة، دار الرشاد.

العمايرة،وفارع ،شحدة ، وحمدان جهاد، والعناني، ومحمد(2006) مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع. عمان .

عواد ، أحمد (2009) **صعوبات التعلم** ، عمان ، مؤسسة الوراق .

عواد، احمد ، وبابلي، جميل (2010) **أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على تحسين سرعة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر**،(قيد النشر) مجلة جامعة قطر .

الغزو، عماد وطيبي، سناء والسرطاوي، عبدالعزيز(2005) **مدى اتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الثلاث الاولى بدولة الامارات العربية المتحدة للمهارات الاساسية في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها**، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات ، السنة العشرون، عدد،22،ص45-65.

المكاحلة،احمد(1999) **اثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم** .رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الاردنية.

المطيلي، أحمد (1428هـ)، **عسر القراءة عند الأطفال** مجلة الفيصل العدد(377) 378 - شهر ذي القعدة 1428 هـ.

الوقفي، راضي الكيلاني، عبدالله(1998). **مجموعة الاختبارات الادراكية**، كلية الاميرة ثروت، عمان.

الوقفي،شحده فارع،محمد حسن.(1996)**تقييم صعوبات التعلم**.عمان:كلية الاميرة ثروة.
ويكيبيديا . الموسوعة الحرة(2000) . عسر القراءة .
http://ar.wikipedia.org/wiki

المراجع الاجنبية:

Adams, M. J. (1990). **Beginning to read. Thinking and learning about print.** Cambridge, MA: MIT Press

.

Anthony Jason & Francis David , (2005) Development Of Phonological Awareness , **American Psychology Society** , V 14- Number – 5

Badian , N . A (1997) Dyslexia and the double deficit hypothesis . **Ann.Dyslexia** .47: 69-87

Ball, D. L., & Blachman, B. A. (1991) **does phoneme awareness training in kindergarten make difference in early word recognition and developmental spelling**? Redding research quarterly 26, 49,66

Blachman, A., B: L ., Kamil, B., Mosenthal, D., Pearson & R., Barr (2000) **Phonological Awareness Handbook of Reading , Mahwah Lawrence Erlbaum Associates.**

Bowey , J , A & Tunmer , W , E (1984) **Metaliguistic Awareness In Children : Theory , Research , and Implication ,** , Springer – Verlag , New York

Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection**. Nature**, 301, 419–421.

Byrne, B,& fielding-Barnsley, R. (1989)phonemic **awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle** , Journal Educational psychology,81,313-321

Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. **Journal of Research in Reading**, 18, 116- 125.

Foorman, Barbara R, et al (1997) **Early Instruction for Children with Problems : Study Design and Preliminary findings** . Learning Disabilities: Multidisciplinary Journal V8 , nl, PP .63-71

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Walz, L., & Germann, G. (1993). Formative evaluation of academic progress: How much growth can we expect? **School Psychology Review**, 22, 27-48.

Goswami, U., & Bryant, P. (1990). **Phonological skills and learning to read**. Hove: Psychology Press.

Haynes , William .Moran,M.Pindzoal,R(1994) **Communication Disorders In the classroom** , Kendall/Hunt Publishing Company .2nd ed . Iowa .

Hogan, tiffany & Catts, Huge & Little Todd (2005) **the relationship between phonological awareness and reading** : implications for the assessment of phonological awareness .language .speech and hearing services in schools vol.36- 285-293

Kamhi, A., & Catts, H. (1989). **Reading disabilities: A developmental language perspective**. Boston: College-Hill.

Leafsted , Jill; Richards R . ; Gerber , Micheal M (2004) Effectiveness of explicit phonological awareness instruction for at-risk English Learner . **Learning Disabilities Research and Practice** , V 19 , n4 . 125-145

Lerner, J. (2003). **Learning Disabilities Theories , Diagnosis and Teaching Strategies**.(8Th Ed)Houghton Mifflin Company Boston. New York

Manis, F.R.,Doi , I .M and Bhadha, G (2000) Naming Speed , Phonological awareness , and orthographic knowledge in second gareder . **J .Learn . Disabil**. 33.325-333

Mcknight , Caroline G ; Lee , Steven W ; & Schowengerdt , Richard (2001) Effects of specific strategy training on phonemic awareness reading a loud with preschoolers : A Comparison study . **Unpublished MA . Dissertation . University of North Carolina .**

Mcknight, Caroline G; Lee, Steven W; & Schowengerdt, Richard (2001) **Effects of specific strategy training on phonemic awareness reading a loud with preschoolers**.

Mercer, C. (1997). **Students with Learning Disabilities** : (5th Ed), New Jersey : Prentice-Hall, Inc.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**: Reports of the subgroups**.

Pecarski Constanc , 1998 , An Investigation of the Origins and Development of Phonological Awareness in Pre- Literate Children, **Nun published PhD thesis at the McGill University , Montreal** .

Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter in reading. **The Reading Teacher**, 54(2), 146-151.

Sodoro, Jamette .Rose , M. Allinder & Joan L, Rankin-Erickson (2002) Assessment of Phonological Aawreness : Review of Methods and Tools , **Educational Psychology Review** , Vol 14 , No 3 , September 2002

Stanovich, K A . (1982). Individuai differences in the cognitive processes of reading: II Text-level processes. **Journai of Learning Disabilities** 15(9), 549-554

Stanovich, K., & Siegel, L. (1994). The phenotypic performance profile of reading disabled children: A regression-based test of the phonological core variable-difference model**. Journal of Educational Psychology**, 86, 24–53

Stein, J. (2004). Dyslexia genetics. In G. Reid & A. Fawcett (Eds.), **Dyslexia in context: Research, policy and practice** (pp. 76–89). London: Whurr Publishers Ltd.

Sunseth , k, Anne (2000) The Role of Naming speed and Phonemic Awareness In Reading ,Spelling , And Orthographic Knowledge . **Unbuplished Doctor of Philosophy Thesis at Univesity Of Waterloo , Ontarion , Canada**

Swanson , Lee ; Saez , Leilani & Gerber , Micheal (2004) Do phonological and executive processes in English learners at- risk of reading disabilities in Grade 1 predict performance in Grade 2 ? **Learning Disabilities Research and Practice** , v 19 , n 4 , 225-244 .

Torgesen , J,K ; Morgan , S.T & Davis , C (1992) The Effect of Two Type Of Phonological Awareness Training on word Learning in Kindergarten Children **, Journal Of Educational Psychology** , 8 , (3) 364 – 370

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S., & Hecht, S. (2001). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second- to fifth-grade children. **Scientific Studies of Reading**, 1, 161-185.

Vadasy Patricia F , Joseph R. Jenkins , Kathleen Pool (2000) The Effects of Tutoring in Phonological and Early Reading Skills on Students at Risk for Reading Disabilities . **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 33, No. 6, 579-590

Wagner , R-K (1986) Phonological processing abilities and reading implication for Diasbled Readers . **J Learning Disabilities** . 14 , (10) 623 -629 .

Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. **Psychological Bulletin**, 101, 192–212.

Wolf, M. Bowers , P.G , & Biddle , K.(2000) Naming Speed processes, timing , and reading : Aconceptual Review . **J Learning Disabilities** . 33: 387-407

الملاحق

ملحق (1)

Amman Arab University For Graduate Studies



سعادة الأستاذ الدكتور جاد البحيري المحترم
مركز تقويم وتعليم الطفل بالكويت

التاريخ:٢٠١٠/٣/٢٨

تحية طيبة وبعد ،

أرجو من سيادتكم التكرم بالموافقة على استخدام مقياس الوعي الصوتي الخاص بكم وذلك ضمن أدوات رسالة الماجستير للطالب ماهر علي سالم عبابنة (تخصص التربية الخاصة) بجامعة عمان العربية وموضوعها " الفروق في مهارات الوعي الصوتي المتضمنة في التهجئة بين الطلبة ذوي عسر القراءة وأقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن"

وسوف يتم موافاتكم بنسخة من الرسالة بعد الانتهاء منها .

شاكرين لسيادتكم حسن تعاونكم معنا،،،

المشرف : أ.د. أحمد عواد
٢٠١٠/٢/٢٨

الطالب : ماهر علي عبابنة
٢٠١٠/٢/٢٨



عميد كلية العلوم التربوية والنفسية

أ.د. محمد نزيه حمدي

عمان - المملكة الاردنية الهاشمية - هاتف : ٥٥٤٠٠٤٠ - ٥٥١٦١٢٤ (٦ ٩٦٢) - فاكس: ٥٥١٦١٠٣ (٦ ٩٦٢) - ص.ب: (٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)
AMMAN-H.K. of JORDAN-TEL:(962 6) 5540040 - 5516124 - FAX: (962 6)5516103-P.O.Box (2234) CODE (11953)

ملحق(2)

Code Number:

TOP

اختبار معالجة الأصوات المقنن للأطفال

Test of Phonology

الصف (الثاني – الخامس) الابتدائي

كراسة التعليمات والإجابة

البيانات الشخصية

اسم المفحوص رباعياً:________________ جنس المفحوص: ذكر ☐ أنثى ☐

اسم المدرسة:________________________السنة الدراسية:__________

المنطقة التعليمية: ______________ تقدير المفحوص في السنة السابقة:____________

تاريخ إجراء الاختبار اليوم: __________الشهر:__________السنة__________

تاريخ ميلاد المفحوص اليوم: _________الشهر:_________السنة:_________مكان الميلاد:_________

العمر: ________________

الجنسية ________________

اسم الفاحص:______________________

الاختبارات الفرعية:

اسم الاختبار:	الدرجة	الزمن المستغرق بالثواني
1- اختبار التسمية السريعة للأشكال Rapid Object Naming Test	___	
2- اختبار حذف المقاطع Syllables Deletion Test	___	
3- اختبار التسمية السريعة للحروف Rapid Letter Naming Test	___	
4- اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية Non-Word Repetition Test	___	
5- اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية Non-Word Reading Accuracy Test	___	
المجموع		

الاختبار الفرعي الأول: التسمية السريعة للأشكال (Rapid Object Naming Test)

الأدوات: صفحات تسمية الأشكال من كراسة البطاقات، وساعة إيقاف (Stopwatch).

الدرجة: الدرجة الكلية هي مجموع الثواني التي استغرقها المفحوص لتسمية الفقرات في النموذجين (أ) و (ب). احسب الإجابة خطأ في الحالات التالية: إذا سمّى المفحوص الشكل تسميةً خطأ، أو إذا تجاوز المفحوص الشكل ولم يسمها على الإطلاق، أو إذا تردد المفحوص بذكر شكل من الأشكال لأكثر من ثانيتين، احسبها خطأ وأشر إلى الشكل التالي وقل له: "أكمل." احسب عدد الأخطاء بشطب الشكل الذي أخطأ فيه المفحوص ودوّنه في المكان المخصص، ثم أضف ثانية لكل خطأ على المجموع الكلي للوقت.

التعليمات

فقرات تدريبية:

1. للتأكد من أن المفحوص يعرف الأشكال، ضع أمامه صفحة التدريب وقل: "ما هذه الأشكال؟"
2. أشر إلى الشكل الأول في الصفحة من جهة اليمين واستمر بالإشارة إلى الأشكال الباقية إذا دعت الضرورة.
3. إذا أخطأ المفحوص في تسمية الشكل، صحح له الخطأ، ودعه يعيد الأشكال كلها من البداية.
4. إذا استمر المفحوص بالخطأ حتى ولو بتسمية شكل واحد، لا تكمل الاختبار.
5. إذا أطلق المفحوص تسمية أخرى لأي من الأشكال تعكس اللهجة الدارجة للبلد (مثال: كأن يقول زهرة بدلاً من وردة)، أو أطلق مسمّى وزّة بدلاً من بطّة لا تعتبر التسمية خطأ، ولكن إذا أطلق على الشكل اسم العلم المركّب، أعد توجيهه لاسم العلم المفرد ولا تسمح له إلا بذكر ذلك، (مثال: كأن يقول كرة القدم، عندها قل: كرة تكفي، من غير أن تقول كرة القدم).

فقرات الاختبار

6. ضع أمام المفحوص النموذج التدريبي وقل: "هل ترى هذه الصفحة؟ سوف أعرض عليك بعد قليل صفحة مماثلة لها والذي أريده منك أن تسمي الأشكال الموجودة في الصفحة التي سوف أعرضها بأسرع وقت ممكن عندما أطلب إليك أن تبدأ، وسوف تبدأ من هنا" وأشر إلى أعلى الركن الأيمن من النموذج التدريبي.
7. ثم قل "سمِّ الأشكال جميعها في السطر الأول (أشر إلى السطر الأول) قبل أن تتجه إلى السطر الثاني (أشر إلى السطر الثاني من الجهة اليمنى). سمِّ الأشكال في كل سطر بأسرع وقت ممكن حتى النهاية. حاول ألا تترك أي شكل من دون أن تسميه. هل هذا مفهوم؟"
8. قل: "سوف تبدأ عندما أقلب الصفحة. هل أنت مستعد؟" اقلب الصفحة وقل: "ابدأ."
9. عندما يبدأ المفحوص بتسمية أول شكل في نموذج (أ)، ابدأ بتسجيل الوقت، ثم أوقف التسجيل عندما ينتهي المفحوص من تسمية آخر شكل.
10. في حالة بدء المفحوص السطر الثاني وما يليه من الجهة اليسرى، وجه المفحوص بأن تشير إلى الجهة اليمنى من السطر وضع دائرة حول الفقرة الأولى من الجهة اليسرى من السطر الذي أخطأ فيه ولا تشطبها وذلك للتمييز بين الإجابة الخطأ والاتجاه الخطأ مثال:

وردة كرة أرنب يد

البداية ← بيت مفتاح بطة (باب)

11. عندما ينتهي المفحوص، دوّن الوقت وأضف ثانية لكل خطأ وقع فيه المفحوص إلى مجموع الوقت الكلي لكل نموذج. ثم اعرض على المفحوص نموذج (ب) من كراسة البطاقات.

ملحوظة: إذا لزم الأمر يمكن قراءة التعليمات بالعامية الكويتية أوالعامية السعودية، على سبيل المثال: "شنو هذي الأشكال؟" أو "إيش هذي الأشكال؟"، مع مراعاة عدم تغيير المعنى. كما يمكن إضافة أي تعليق أو ملحوظات على إجابة المفحوص تمت ملاحظتها أثناء تطبيق الاختبار (مثال: مشاكل لفظية، أو البطء الشديد في استرجاع بعض الفقرات) وإدراجها في المكان المخصص في آخر الصفحة.

نموذج أ

وردة	كرة	أرنب	سمكة	يد	بطة	باب	مفتاح	بيت
أرنب	يد	سمكة	بيت	شجرة	باب	قلم	كرسي	مفتاح
باب	شجرة	بيت	وردة	أرنب	قلم	كرة	بطة	كرسي
شجرة	قلم	مفتاح	كرسي	بطة	سمكة	وردة	كرة	يد

الزمن	
عدد الأخطاء	
الزمن الكلي مع الأخطاء	

نموذج ب

الآن ضع نموذج (ب) أمام المفحوص وقل: "سوف تُسمّي الأشكال مثلما فعلْتَ سابقاً، تَذَكَّر بأسرع وقت ممكن"، وابدأ بتسجيل الوقت مع إتباع الخطوات السابقة.

يد	كرة	مفتاح	شجرة	بطة	كرسي	وردة	قلم	سمكة
كرسي	بطة	كرة	قلم	أرنب	مفتاح	بيت	سمكة	باب
وردة	كرسي	قلم	باب	سمكة	بيت	شجرة	يد	أرنب
بيت	وردة	باب	بطة	يد	شجرة	أرنب	كرة	مفتاح

الزمن	
عدد الأخطاء	
الزمن الكلي مع الأخطاء	

الدرجة الكلية ______الزمن لنموذج (أ) + الزمن لنموذج (ب)

تعليق على الإجابة:

____

____

____

____

____

الاختبار الفرعي الثاني: حذف المقاطع (Syllables Deletion Test)

الأدوات: مسجّل، والجزء الخاص باختبار الحذف من الشريط المسَجّل.

ملحوظة: احتفظ بإصبعك على زر الانتظار (Pause) بجهاز التشغيل وذلك لإيقافه عند الحاجة حيث إن الحركة قد تسبب إرباك المفحوص.

الدرجة: ضع الدرجة (1) للإجابة الصحيحة، والدرجة (0) للإجابة الخطأ. الدرجة الكلية هي مجموع الإجابات الصحيحة من المجموع الكلي للدرجات (20).

التعليمات:

وجّه التعليمات الآتية للمفحوص كما وردت تماماً:

"دعنا نلعب لعبة الكلمات، ستستمع إلى بعض الكلمات من المسجّل، أريدك أن تستمع جيداً، ثم تُجيب عمّا يُطلّب إليك."

ابدأ بتشغيل المسجل من بداية الاختبار الفرعي (حذف المقاطع)، والذي يبدأ بما يلي: "قل: عَبدُ الرّحْمَنْ. الآن قل: عَبدُ الرّحْمَنْ من غير أن تقول الرّحْمَنْ" .

الإجابة الصحيحة	الإجابة الخطأ
عندما يقول المفحوص كلمة /عبدُ/، عندها قل: "هذا صحيح، دعنا نستمع إلى كلمةٍ أُخرى."	عندما ينطق المفحوص الكلمة كاملة من غير حذف الجزء المطلوب أو أنه يرفض الإجابة، عندها صوّب الخطأ بقولك: "هذا ليس صحيحاً. عَبدُ الرّحْمَنْ من غير الرّحْمَنْ تنطق عَبْدُ. دعنا نحاول مرة أخرى". هذا التوجيه يمكن أن يُستَخْدَم مع الفقرات التدريبية فقط.

استمر في تقديم الفقرات التدريبية، وتوقف قليلاً بعد كل كلمة (4 ثواني) مع إعطاء الملاحظات على الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة كالسابق.

تابع في تقديم فقرات الاختبار دون التلميح بأي تعليق أو تصحيح للإجابة مراعياً التوقف قليلاً (4 ثواني) لانتظار الإجابة من المفحوص.

في حالة عدم مقدرة المفحوص على سماع أي فقرة يمكن للفاحص أن يعيدها مرة واحدة فقط بشرط أن تتماثل مع نطق المقاطع في الشريط المسجل ودون مساعدة المفحوص بأي تعليق أو تلميح بالجواب.

ملحوظة: إذا لزم الأمر يمكن قراءة التعليمات بالعامية الكويتية أوالعامية السعودية مع مراعاة عدم تغيير المعنى.

للتنبيه: تم كتابة الكلمات المتبقية بعد حذف المقطع المطلوب في عامود الإجابة الصحيحة باستخدام الكتابة العروضية لكي يتضح للفاحص الكيفية التي يجب أن تُنطق بها الكلمة بعد الحذف.

فقرات الاختبار

الفقرات التدريبية	الإجابة الصحيحة	الدرجة (0/1)
أ. "قل: عَبْدُ الرّحْمَنْ. الآن قل: عَبدُ الرّحْمَنْ من غير أن تقول الرّحْمَنْ"	عَبْدُ	
ب. "قل: سَمَكُ البَحْرْ. الآن قل: سَمَكُ البَحْرْ من غير أن تقول البَحْرْ"	سَمَكُ	
ج. قل: بَطْريقْ. الآن قل: بَطْريقْ من غير أن تقول ريقْ.	بَطْ	
د. قل: جَبَــلْ. الآن قل: جَبَــلْ من غير أن تقول جَــ.	بَلْ	
الفقرات الرئيسة		
1- قل: فَرَسُ النّهْرْ. الآن قل: فَرَسُ النّهْرْ من غير أن تقول فَرَسُ.	النّهْرْ	
2- قل: شَريفْ . الآن قل: شَريفْ من غير أن تقول شَــ.	ريفْ	
3- قل: شَمْعَه. الآن قل: شَمْعَه من غير أن تقول عَه.	شَمْ	
4- قل: غَضْبانْ. الآن قل: غَضْبانْ من غير أن تقول بان.	غَضْ	
5- قل: فَجْرْ. الآن قل: فَجْرْ من غير أن تقول /ر/.	فَجْ	
6- قل: فَرْد. الآن قل: فَرْد من غير أن تقول /د/.	فَرْ	
7- قل: بَساتينْ. الآن قل: بَساتينْ من غير أن تقول بَسا.	تينْ	
8- قل: يَلحَقْ. الآن قل: يَلحَقْ من غير أن تقول يَلْ.	حَقْ	
9- قل: جَرادْ. الآن قل: جَرادْ من غير أن تقول /د/.	جَرى	
10- قل: وَفيرْ. الآن قل: وَفيرْ من غير أن تقول /ر/.	وَفي	
11- قل: سِجّادْ . الآن قل: سِجّادْ من غير أن تقول سِجْ.	جادْ	
12- قل: صَيْــفْ. الآن قل: صَيْــفْ من غير أن تقول /يــ/.	صَفْ	
13- قل: أحْمَدْ. الآن قل: أحْمَدْ من غير أن تقول /حــ/.	أمَدْ	
14- قل: يَخْرُجْ. الآن قل: يَخْرُجْ من غير أن تقول /خــ/.	يَرُجْ	
15- قل: لَميسْ. الآن قل: لَميسْ من غير أن تقول /يــ/.	لَمْسْ	
16- قل: يَخْتَلِفْ. الآن قل: يَخْتَلِفْ من غير أن تقول /فــ/.	يَخْتَلِ	
17- قل: جَمالْ. الآن قل: جَمالْ من غير أن تقول /مــ/.	جالْ	
18- قل: مُعَلِّمُنــا. الآن قل: مُعَلِّمُنــا من غير أن تقول /ا/.	معلِّمُنْ	
19- قل: اسْــتِهْــتار. الآن قل: اسْــتِهْــتار من غير أن تقول /هــ/.	اسْــتِــتار	
20- قل: يَسْــتَقْطِبْ. الآن قل: يَسْــتَقْطِبْ من غير أن تقول /قــ/.	يَسْــتَــطِبْ	
	الدرجة الكلية	____/20

الاختبار الفرعي الثالث: التسمية السريعة للحروف (Rapid Letter Naming Test)

الأدوات: صفحات تسمية الأشكال من كراسة البطاقات، وساعة إيقاف (Stopwatch).

الدرجة: الدرجة الكلية هي مجموع الثواني التي استغرقها المفحوص لتسمية الحروف في النموذجين (أ) و (ب). احسب الإجابة خطأ في الحالات التالية: إذا سمّى المفحوص الحرف تسميةً خطأ، أو إذا تجاوز المفحوص الحرف ولم يسمه على الإطلاق، أو إذا تردد المفحوص بذكر حرف من الحروف لأكثر من ثانيتين، احسب الإجابة خطأ وأشر إلى الحرف التالي وقل له: "أكمل". احسب عدد الأخطاء بشطب الحرف الذي أخطأ فيه المفحوص ودوّنه في المكان المخصص، ثم أضف ثانية لكل خطأ على المجموع الكلي للوقت. إذا قام المفحوص بتسمية اسم الحرف (مثال: نون) أو بذكر صوته (مثال: نـَ) تعتبر الإجابة صحيحة.

التعليمات

فقرات تدريبية:

1. للتأكد من أن المفحوص يعرف الحروف، ضع أمامه صفحة التدريب وقل: "ما هذه الحروف؟"
2. أشر إلى الحرف الأول في الصفحة من جهة اليمين واستمر بالإشارة إلى الحروف الباقية إذا دعت الضرورة.
3. إذا أخطأ المفحوص في تسمية الحرف، صحح له الخطأ، ودعه يعيد الحروف كلها من البداية.
4. إذا استمر المفحوص بالخطأ حتى ولو بتسمية حرف واحد، لا تكمل الاختبار.

فقرات الاختبار:

5. ضع أمام المفحوص النموذج التدريبي وقل: "هل ترى هذه الصفحة؟ سوف أعرض عليك بعد قليل صفحة مماثلة لها والذي أريده منك أن تسمي الأشكال الموجودة في الصفحة التي سوف أعرضها بأسرع وقت ممكن عندما أطلب إليك أن تبدأ، وسوف تبدأ من هنا" وأشر إلى أعلى الركن الأيمن من النموذج التدريبي.
6. ثم قل "سمِّ الحروف جميعها في السطر الأول (أشر إلى السطر الأول) قبل أن تتجه إلى السطر الثاني (أشر إلى السطر الثاني من الجهة اليمنى). سمِّ الحروف في كل سطر بأسرع وقت ممكن حتى النهاية. حاول ألا تترك أي حرف من دون أن تسميه. هل هذا مفهوم؟"
7. قل: "سوف تبدأ عندما أقلب الصفحة. هل أنت مستعد؟" اقلب الصفحة وقل: "ابدأ."
8. عندما يبدأ المفحوص بتسمية أول حرف في نموذج (أ)، ابدأ بتسجيل الوقت، ثم أوقف التسجيل عندما ينتهي المفحوص من تسمية آخر حرف.
9. في حالة بدء المفحوص السطر الثاني وما يليه من الجهة اليسرى، وجه المفحوص بأن تشير إلى الجهة اليمنى من السطر وضع دائرة حول الفقرة الأولى من الجهة اليسرى من السطر الذي أخطأ فيه ولا تشطبها وذلك للتمييز بين الإجابة الخطأ والاتجاه الخطأ مثال:

ن ل ي م

البداية ← ط ع و (س)

10. عندما ينتهي المفحوص، دوّن الوقت وأضف ثانية لكل خطأ وقع فيه المفحوص إلى مجموع الوقت الكلي لكل نموذج. ثم اعرض على المفحوص نموذج (ب) من كراسة البطاقات.

ملحوظة: إذا لزم الأمر يمكن قراءة التعليمات بالعامية الكويتية أوالعامية السعودية، على سبيل المثال: "شنو هذي الأشكال؟" أو "إيش هذي الأشكال؟"، مع مراعاة عدم تغيير المعنى. كما يمكن إضافة أي تعليق أو ملحوظات على إجابة المفحوص تمت ملاحظتها أثناء تطبيق الاختبار (مثال: مشاكل لفظية، أو البطء الشديد في استرجاع بعض الفقرات) وإدراجها في المكان المخصص في آخر الصفحة.

نموذج (أ)

ن	ل	ي	م	ز	ك	ب	و	س
ط	ع	هـ	ك	ز	ل	م	ي	ن
ب	ط	س	و	هـ	ع	ل	ك	ي
ط	م	ن	هـ	س	ز	و	ب	ع

الزمن	
عدد الأخطاء	
الزمن الكلي مع الأخطاء	

نموذج (ب)

الآن ضع نموذج (ب) أمام المفحوص وقل: "سوف تُسَمّي الحروف مثلما فعلْتَ سابقاً، تَذَكَّر بأسرع وقت ممكن"، وابدأ بتسجيل الوقت مع إتباع الخطوات السابقة.

م	ل	ن	ز	ك	ي	و	ع	ط
هـ	س	ب	م	ي	ن	ك	ز	ل
و	هـ	ع	ب	ط	س	ي	م	ز
ك	ن	ل	س	ط	ع	هـ	ب	و

الزمن	
عدد الأخطاء	
الزمن الكلي مع الأخطاء	

الدرجة الكلية ______الزمن لنموذج (أ) + الزمن لنموذج (ب)

تعليق على الإجابة:

____

____

____

____

____

الاختبار الفرعي الرابع: تكرار الكلمات غير الحقيقية (Non-word Repetition Test)

الأدوات: مسجّل، والجزء الخاص باختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية من الشريط المسَجّل.

ملحوظة: ابق إصبعك على زر الانتظار (Pause) بجهاز التشغيل لإيقافه عند الحاجة حيث إن الحركة قد تسبب إرباك للمفحوص.

الدرجة: ضع الدرجة (1) للإجابة الصحيحة، والدرجة (0) للإجابة الخطأ. الدرجة الكلية هي مجموع الإجابات الصحيحة من المجموع الكلي للدرجات (20).

التعليمات:

وجّه التعليمات الآتية إلى المفحوص كما هي تماماً:

"سوف تستمع إلى بعض الكلمات غير الحقيقية من المسجل، بعد استماعك لكل كلمة أريد منك أن تعيدها كما سمعتها تماماً وبأكبر قدر من الوضوح، حتى لو كان من الصعب عليك إعادتها حاول بأحسن ما عندك. استمع جيداً لأنني لا أستطيع إعادة الكلمات، هيا دعنا نجرب الآن."

ابدأ بتشغيل المسجل من بداية الاختبار الفرعي (تكرار الكلمات غير الحقيقية)، والذي يبدأ بقول: تارِسْ

الإجابة الصحيحة	الإجابة الخطأ
أن يكرر المفحوص كلمة تارِسْ عندها قل: "هذا صحيح. دعنا نجرب كلمة أخرى."	أن ينطق المفحوص الكلمة نطقاً غير صحيح، أو يرفض الإجابة أجب المفحوص بقولك: "هذا ليس صحيحا مئة بالمئة. الكلمة هي " تارِسْ ". دعنا نجرب كلمة أخرى. **هذا التوجيه يمكن أن يُستَخْدَم مع الفقرات التدريبية فقط.**

تابع تقديم الفقرات التدريبية، وتوقف قليلاً بعد كل كلمة (3 ثواني) مع إعطاء الملاحظات على الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة كالسابق.
استمر في تقديم فقرات الاختبار مع مراعاة التوقف قليلاً (3 ثواني) لانتظار الإجابة دون مساعدة المفحوص بأي تعليق أو تلميح بالجواب

ملحوظة: إذا لزم الأمر يمكن قراءه التعليمات بالعامية الكويتية أوالعامية السعودية مع مراعاة عدم تغيير المعنى.

الفقرات التدريبية			
أ. تارِسْ			
ب. نُولانْ			
الفقرات الرئيسة	**الدرجة 0/1**	**الفقرة**	**الدرجة 0/1**
1. تَـيْـتْ		11. استَـظَـخَّـشْ	
2. زِطْ		12. لـودَبَـيدوذْج	
3. بوجْ		13. يَسْـتَـضْقِـخَـان	
4. مَزَكَشْ		14. دَيْـشولاتَـيْـبا	
5. وَديبْ		15. سِفيـفَرْماخْ	
6. مَهَكَشِبْ		16. يَسْـتَـشْكِبـان	
7. لاشْتَـوخَـنَسَ		17. لـيدَسَـيدَجاو	
8. سوفوتوفْ		18. يَهْـفَـومَشْرابـورَ	
9. لِظَـاشيرول		19. نرَلـيكوحَـنْـدوبْـلا	
10. وِلانُوَّات		20. زَوْسـوكَـيْذَضَـكِـزَ	
		الدرجة الكلية	20 /____

الاختبار الفرعي الخامس: دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية (Non-Word Reading Accuracy Test)

الأدوات: صفحات دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية من كراسة البطاقات، ساعة إيقاف (Stopwatch)

الدرجة: ضع الدرجة (1) للإجابة الصحيحة، والدرجة (0) للإجابة الخطأ. الدرجة الكلية هي مجموع الإجابات الصحيحة من المجموع الكلي للدرجات (25).

التعليمات:

وجّه التعليمات الآتية إلى المفحوص كما وردت تماماً: "انظر إلى هذه الكلمة (أشر إلى أول كلمة في ورقة التدريب) هذه كلمة غير حقيقية وليس لها معنى. راقبني عندما أقرأها: "لَـــفَـــدْ" (أشر إلى الكلمة ككل)."

"الآن جاء دورك لقراءة كلمة غير حقيقية. اقرأ الكلمة قراءةً صحيحةً قدر ما تستطيع (أشر إلى "كَــ تَــ صَ "). تذكر أن تُهَجّى الكلمة كما تراها بالتشكيل الصحيح تماماً."

الإجابة الصحيحة	الإجابة الخطأ
إذا أجاب المفحوص " كَــ تَــ صَ "، قل: "هذا صحيح الكلمة هي " كَــ تَــ صَ ".	إذا لم يجب المفحوص خلال 3 ثوانٍ، أو أجاب إجابة غير صحيحة. قل: "هذه الكلمة هي " كَــ تَــ صَ " /كَـ/ /تَ/ /صَ/(أشر إلى كل حرف على حدة) أو "كَــ تَــ صَ " (أشر إلى الكلمة ككل).

استمر في تقديم الفقرات التدريبية مع إعطاء الملاحظات على الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة كالسابق. تابِع في تقديم فقرات الاختبار دون التلميح بأي تعليق أو تصحيح للإجابة وقل للمفحوص: "هذه بعض الكلمات غير الحقيقية (أشر إلى النسخة الموجودة في كتيب الاختبار). ابدأ من هنا (أشر إلى أول كلمة). عندما أقول "ابدأ" اقرأ الكلمات بالتسلسل (وأشر إلى العمود من فوق إلى تحت) قراءةً صحيحةً وبالتشكيل الصحيح بأسرع ما يمكن." ثم قل:"جاهز، ابدأ". ابدأ بتشغيل ساعة الإيقاف لحساب الوقت حيث أنه يجب على الفاحص أن يدوّن الزمن المستغرق لأداء الاختبار في المكان المخصص.

ملحوظة: إذا لزم الأمر يمكن قراءء التعليمات بالعامية الكويتية أوالعامية السعودية مع مراعاة عدم تغيير المعنى.

	الكلمة	الإجابة	الدرجة 0/1		الكلمة	الإجابة	الدرجة 0/1
.1	صَبَفْ			.14	اسْتَنْبَخَ		
.2	مَفْخوطْ			.15	عاجَرٌ		
.3	بَشْخْ			.16	وَضيمْقِدالْ		
.4	انْزَحَلْ			.17	اكْتِفاصاتٌ		
.5	مُضْنْخِشْ			.18	مُهاكِشٌ		
.6	اسْقِغْ			.19	هُطاعْكَبَبْ		
.7	مُنْبَقِشْ			.20	اسْتَشْبَثْنَ		
.8	غَوْطَقْ			.21	مانْداسَذَرْ		
.9	افْتَشَدَ			.22	انْبِفاراتٌ		
.10	ذِفَشْ			.23	يَتَزَكْشَرانِ		
.11	مَداهِكُ			.24	مِخْلــيذانَتْ		
.12	اغْتِراجٌ			.25	أُسُنْغَبْــقَري		
.13	تَصاقيبٌ						
					الدرجة الكلية		____/25
					الزمن المستغرق لأداء الاختبار		____

ملحق(3)

قائمة السادة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص
1	أ.د سعيد الأعظمي	تربية خاصة
12	الأستاذ اسامة محمد	ماجستير تربية خاصة
7	الأستاذ حرب الحجاج	مدير مدرسة
14	الأستاذ محمد الخوالدة	مشرف لغة عربية
8	الأستاذ محمد الزغول	ماجستير ارشاد نفسي
9	الأستاذ محمد علي عبابنة	بكالوريوس لغة عربية
13	الأستاذ وليد الخطيب	مشرف تربوي
15	د.رامي محمود	أصول تربية
11	د.سالم بني عطا	دكتوراة لغة عربية
3	د.سامي ملحم	ارشاد نفسي وتربوي
6	د.سمية المحتسب	أصول مناهج وطرق تدريس
10	د.عمر بني مصطفى	اساليب تربية اسلامية
4	د.فؤاد الجوالدة	دكتوراة تربية خاصة
2	د.محمد صالح الامام	تربية خاصة
5	د.ناصر المخزومي	مناهج وطرق تدريس

تم ترتيب الاسماء ابجديا

ملحق(4)

اختبار التهجئة

اسم الطالب/ الصف الدراسي/

اسم المدرسة/ تاريخ التطبيق /

أولا: تعليمات الاختبار:

1- تعليمات الاختبار: يطلب من الطالب أن يقرأ قراءة جهرية النص، بهدف تحديد ما إذا كان الطالب يستطيع قراءة نص مكون من 50 كلمة بدون صعوبة يواجهها في أكثر من أربع كلمات، يقوم المعلم بالإشارة إلى النص المراد قراءته بقوله للطالب: أقرأ هذا النص بصوت مرتفع. إذا لم يعرف الطالب قراءة كلمة، ينتظر المعلم خمس ثوان ثم يلفظ الكلمة للطالب. أذا صحح الطالب نفسه أثناء القراءة فلا تحسب خطأ، وإذا أخطأ في الحركات ، أو اخطأ في نطق بعض الحروف بسبب اللهجة الأسرية أو كرر خطأ نطف كلمة أو تعبير سبق تصحيحه له، يطلب منه المعلم إعادة القراءة بقوله: أقرأ هذه الكلمة مرة أخرى، إذا كرر الخطأ يحسب المعلم للطالب خطأ

ثانيا: النص القرائي

الطُيورُ والبذورُ

زرعَ وليدٌ كثيراً من أنواعِ البُذورِ في حَديقةِ البيتِ. انْتظرَ وليدٌ أسابيعَ ولَمْ يُشاهِدْ النَبات يَخرجُ من هذه البُذورِ. شعرَ وليدٌ بحزنٍ بالغٍ، وصَار يَسألُ نفسَهُ عن سببِ عَدَمِ نُموّ النَباتِ مَعَ أنّه يسقي البذورَ. ولكنَهُ عَرفَ السبّب بسُرعةٍ عِندَما شاهدَ كثيراً من العصافير تَبحثُ عن البذورِ في الأرضِ وتأكُلُها.

ثالثا: فقرات اختبار التهجئة

فقرات الاختبار	ملاءمة	غير ملائمة	التعديل
يقرأ بسرعة مناسبة لطبيعة الموقف			
يمكن متابعة قراءته بسهولة			
ينطق بوضوح في ضوء معايير النطق الصحيح			
يبرز الكلمات المفتاحية والمهمة			
يحسن الوقوف عند تمام المعنى			
إعادة الكلمة ومحاولة تصحيحها على جدوى			
إعادة الكلمة من اجل التصحيح			
تغير مواقع الكلمات في الجملة			
ينطلق صوته في القراءة الجهرية			
يجيد نطق الحروف من مخارجها الصحيحة دون حذف أو إبدال أو تكرار أو إضافة			
يراعي علامات الوقف والصول			
يُنوع في طبقات صوته وفقاً لما يقتضيه الموقف			
يخلو نطقه من الأخطاء النحوية والإملائية			
يميز في نطقه بين الأصوات المفخمة، والأصوات المرفقة			
يحسن الإلقاء بما يناسب المعنى			
يقرأ الكلمات الجديدة مستخدماً السياق			
يتقن التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة مثل التشديد			
يؤدي في ثقة دون خوف أو خجل			
يبدل كلمة بكلمة موجودة في اللغة			

التعديل	غير ملائمة	ملاءمة	فقرات الاختبار
			إبدال كلمة بجزء منها
			ينطق الحركات القصار والحركات الطوال نطقاً دقيقاً
			يميز بين (الـ) الشمسية و (الـ) القمرية
			يميز حرف المد
			يحذف كلمة من النص المقروء
			يحذف حرف أو مقطع
			يضيف كلمة أو حرف مقطع

ملحق (5)

اختبار تحصيلي في مهارات القراءة للصفين الثاني والثالث

اسم الطالب/ **الصف الدراسي/**

اسم المدرسة/ **تاريخ التطبيق /**

الرقم	المهارات والمفردات	ملائمة	غير ملائمة	
1.	**المهارة: نطق وقراءة الأحرف الهجائية(28 درجة)** **الهدف: نطق الأحرف الهجائية بأصواتها**			
	و ب م ف ك ق			
	ز س ص ل ن ر			
	ذ ث ظ ط د ت			
	ض ش ي ه أ			
	ح خ ج ع غ			
2.	**المهارة: نطق الحروف بحركاتها الثلاثة:(11 درجة)** **الهدف : ينطق الحرف مكسورًا، مضمومًا، مفتوحًا**			
	تِ ، بَ ، عُ			
	جُ ، سِ ، ذُ			
	فَ ، نَ ، رِ			
	قِ ، هُ ، لَ			
3.	**مهارة التمييز بين الأحرف المتشابهة صوتًا(11 درجة)**			
	س ، ث ، ص			
	ت ، ط			
	ز ، ذ ، ظ			
	د ، ض			

.4	مهارة التمييز بين الأحرف المتشابهة شكلاً. (18 درجة)			
	ص ، ض – ع ، غ – ف ، ق – ط ، ظ			
	س ، ش			
	ب ، ت ، ث ، ن			
	د ، ذ– ز ، ر			
.5	نطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات.(15 درجة)			
	دُب ، بَط			
	زَرَعَ ، حَسبَ ، كَرُمَ			
	خَال، ولَد، عَمّ			
	مُحَمَد ، جِهَاد ، إيَاد			
	يذهب، نكرم، أكتب			
	تمييز ، امتحان ، والديه ، مشهور			
.6	مهارة التمييز بين الكلمات المتشابهة شكلاً (10 درجات)			
	سماء – سناء / زار، سار			
	ذاهب – راهب / فاز، كاز			
	صفاء، صماء / بنت، بيت			
.7	المهارة: التمييز بين حركات التنوين(تنوين الفتح، تنوين الضم ، تنوين الكسر). اقرأ الكلمات التالية واشكل أواخرها (10 درجة)			
	زيتوناً ـ قمحاً ـ ليلاً			

	عصفورٌ – يومٌ – جميلٌ			
	بيتٍ – عاملٍ – والدٍ			
.8	الهدف: قراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة. (5 درجات)			
	الأشجارُ عَاليةٌ			
	الشَمْسُ سَاطَعةٌ			
	زُرْتُ بُسْتَاناً جَميلاً			
	شَاهَدَتْ هِنْدٌ الْعَصَافِيرَ			
.9	أكمل تحليل الكلمات التالية إلى حروفها.(5 درجات)			
	الهدف: يحلل الكلمات الى حروف			
	خرج قمر سمع			
	...رج قــ....ر .... مــ...			
	يسجد يخسر يحلم			
	يــ....جد يخــ.....ر يــ....لــ....			
.10	حلل الكلمات التالية إلى حروف. (5 درجات)			
	الهدف: يحلل الكلمات الى حروف			
	حَمَدَ			
	بَدْر			
	حَبْس			
	قَلَم			
	قَام			
	نَام			
	زَار			

.11	**المهارة :تحليل الكلمات إلى مقاطع** **الهدف: يحلل الكلمات إلى مقاطع** **حلل الكلمات التالية الى مقاطعها؟ (5 درجات)**			
	مسك			
	سهم			
	سعد			
	عطش			
	لعبة			
	يركع			
.12	**المهارة : تحليل الكلمات إلى مقاطع** **الهدف: يحلل الكلمات الى مقاطع** **حلل الكلمات التالية إلى مقاطعها؟(5 درجات)**			
	موعد			
	قارب			
	سالم			
	يرعى			
	طائر			
.13	**فهم معاني الكلمات**			

	صل بين الكلمة من العمود الاول ومرادفها في العمود الثاني (4 درجات)			
	يزيد سكون			
	هدوء مثابر			
	برّاق يضيف			
	نشيط لامع			
.14	فهم معنى معكوس الكلمات صل بين الكلمة في العمود الاول ومضادها في العمود الثاني (4 درجات)			
	قريب أبيض			
	جميل كريم			
	أسود قبيح			
	بخيل بعيد			
.15	المهارة: ترتيب كلمة من حروف أو جملة من كلمات(6 درجات) الهدف: يرتب كلمة من حروف معروضة أمامه			
	1. ركب كلمات من الحروف التالية؟			
	يــ ب ط ب			
	ب ا د ر			
	ك ع ي ر			
	ج م ا ل			
	ا د ب ل			
	ي و ي ك			

.16	**المهارة : تكوين جمل من كلمات مبعثرة.** **الهدف: أن يرتب التلميذ التلميذ جملاً تامة المعنى (5 درجات)**			
	حميدة صفة الصدق			
	عاصمة العربية القدس فلسطين			
	رمضان يصوم في المسلم			
	على نحافظ المكتبة الهدوء في			

الرقم	المهارات والمفردات	ملائم	غير ملائم	التعديل
.17	**الهدف: استيعاب نص قراءه صامتة ثم أجب عن الأسئلة بجمل تامة:**			
	ألقى الصياد ذات يوم الشبكة في النهر، ولما جذبها وجد فيها سمكة صغيرةَ. تناولها بيده، ووضعها في سلة كانت معه، فقالت السمكة "أيها الصيّاد الطيّب" ما الفائدة مني وأنا صغيرة جداً!؟ هلاّ عملت معي معروفاً فأعدتني إلى الماء حتى أكبر وعندئذ أتقدم إليك من تلقاء نفسي، فأفيدك أضعاف ما تستفيد مني الآن " ضحك الصياد من قولها، وقال لها: ما ألطفك أيتها السمكة! لكن سمكة			

	صغيرة في يدي الآن خيرٌ من ألف سمكة تأتيني فيما بعد.			
	أجب عن الأسئلة التالية : (5 درجات)			
	1-ماذا ألقى الصياد ؟			
	2-ماذا وجد الصياد في الشبكة ؟			
	3-_أين وضع الصياد السمكة ؟			
	4- ماذا طلبت السمكة من الصياد ؟			
	5-ضع عنوانا للنص.			

		ملائم	غير ملائم	التعديل
.18	**اقرأ النص التالي قراءة صامتة ثم أجب عن الاسئلة التي تليه بجمل تامة:**			
	لجأ القائد عصام المنهزم إلى كوخ بعد المعركة طلبا للراحة، وفجأةً أبصر نملةً صغيرةً أمامه تحاول حمل حبةِ قمح، وكلما حملتها سقطت منها، وظلت تحاول حتى تمكنت من حملها. عجب القائد لأمر هذه النملة، أهي أقوى مني !؟ فهي لم تيأس وأنا يئست، جمع القائد جيشه المشتت، وواجه الأعداء مرة أخرى، وانتصر عليهم.			
	أجب عن الأسئلة التالية: (5 درجات)			
	1_ أين لجأ القائد عصام؟			
	2_ هل توقفت النملة عن المحاولة ؟			
	3 _ ماذا سأل القائد نفسه ؟			
	4_ ماذا فعل القائد بجيشه في النهاية ؟			
	5_ ضع عنوانًا مناسبًا للقصة.			

التعديل	غير ملائم	ملائم	اقرأ النص قراءة صامتة وأجب عن الأسئلة التي تليه بجمل تامة:	.19
			يُحْكى أَنَّ غَزالَةً صَغيرَةً تَعيشُ سَعيدَةً في الْغابَةِ مَعَ والِدَيْها فَتَقْضي طَوالَ النَّهارِ مَعَ صَديقاتِها في اللَّهْوِ وَاللَّعبِ، فَتَقْفِزُ طَرَباً فَوْقَ الأَعْشابِ الْخَضْراءِ وَفي مِياهِ اليَنابيعِ الْعَذْبَةِ. وَفي الْمَساءِ كانَت الغَزالَةُ الصَّغيرَةُ تَجْتَمِعُ إِلى عائِلَتِها وَبَعْدَ ما يَحِلُّ الظَّلامُ وتَهْدَأُ حَيَواناتُ الْغابَةِ وَطُيورُها، كانَتْ تَسْمَعُ أَصْواتًا مُطْرِبَةً تَتَواصَلُ حَتى الفَجْرَ. أَحَسَّت الغَزالَةُ بِمَيْلٍ شَديدٍ لِكَشْفِ سِرِّ الأَنْغامِ الرّائِعَة . خَضَعَت الغَزالَةُ لِرَغْبَتِها ذاتَ يَوْمٍ وَمَشَتْ تَتْبَعُ مَصْدَرَ الأَصْواتِ غارِقَةً في التَّمَتُّعِ في جَمالِ الشَّلّالِ الَّذي جَعَلَها تَنْسى كُلَّ شَيْءٍ ولَمْ تَنْتَبِهْ إِلى نَمِرٍ مُفْتَرِسٍ اخْتَبَأَ لافْتِراسِها. فَجْأَةً ظَهَرَت الغَزالَةُ الأُمُّ فَنادَتْها بِأَعْلى صَوْتِها مُحَذِّرَةً بِالْخَطَرِ الْمُحيطِ حَوْلَها، فَقَفَزَت الصَّغيرَةُ نَحْوَ أُمِّها، وَانْطَلَقَتا هارِبَتَيْنِ بِسُرْعَةِ الرّيحِ وَنَجَحَتا في الْخَلاصِ مِنْ شَرِّه.	
			<u>أجب عن الأسئلة التالية:</u>	
			1_ مَعَ مَنْ كانَتْ تَعيشُ الغَزالَةُ الصَّغيرَةُ ؟	
			2_ ماذا كانَتْ الغَزالَةُ الصَّغيرَةُ تَسْمَعُ عِنْدَما حَلَّ الظَّلامُ ؟	
			3_ لِماذا كانَ يَرْفُضُ أَبَواها رَغْبَتَها ؟	
			4_ هَلْ نَفَّذَت الغَزالَةُ الصَّغيرَةُ رَغْبَةَ أَبَوَيْها ؟	
			5_ ما الْخَطَرُ الَّذي كانَ يُحيطُ بِالْغَزالَة ؟	